

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Karla Pokorná

Slovesné morfologické kategorie v učebnicích českého jazyka

Verbal morphological categories
in Czech language textbooks

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Kateřině Šormové, Ph. D. za odborné vedení mé diplomové práce a za ochotu, kterou mi v průběhu zpracování věnovala; Anežce za její laskavost a za to, že mě svou vždy pohotovou pomocí posunula ve psaní dál; Robinovi, Arwen a Tauriel za to, že věděli, kdy na mě štknout, když jsem potřebovala pauzu; mým rodičům za jejich podporu a za to, že mi zajistili možnost studia; a Vojtěchovi za lásku a domov, za to, že je mi milujícím partnerem, který ustál všechny mé stavy beznaděje, a také za to, že mě neustále motivoval a nedal mi šanci odložit školní povinnosti.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Podbořanech dne 16. 8. 2020

Karla Pokorná

Abstrakt

Diplomová práce se zaměří na zpracování slovesných morfologických kategorií ve vybraných učebnicích českého jazyka pro základní a střední školy. Cílem práce je (1) provést analýzu oblasti morfologických kategorií sloves v jednotlivých učebnicích, (2) zjistit, jakým způsobem je tato oblast didakticky transformována ve vztahu k odborně-teoretickému pojetí a (3) posoudit, zda je obsah zpracován vhodně s ohledem na oborovou správnost.

V první části práce budou shrnuty dosavadní teoretické poznatky pedagogického výzkumu učebnic s oporou o vybrané empirické studie. Část druhá uvede do kontextu slovesné morfologické kategorie předložením odborných pojetí v několika mluvnicích a příručkách české jazykovědy. Třetí část se bude věnovat samotnému výzkumu učebnic metodou kvalitativní obsahové analýzy a bude sledovat převod vzdělávacího obsahu v závislosti na odborných výkladech příslušné oblasti vymezených v části druhé.

Klíčová slova

český jazyk, didaktická transformace, morfologická kategorie, sloveso, učebnice

Abstract

The diploma thesis focuses on the rendition of verbal morphological categories in selected Czech language textbooks for primary and secondary schools. The aim of the thesis is (1) to analyse the area of morphological categories of verbs in respective textbooks, (2) to find out how this area is didactically transformed in relation to specialized and theoretical approach and (3) to assess whether the content is approached appropriately with respect to the subject correctness.

The first part of the thesis summarizes the existing theoretical knowledge of pedagogical research of textbooks with the support of selected empirical studies. The second part introduces verbal morphological categories by presenting specialized concepts in several grammars and manuals of Czech linguistics. The third part contains the research itself: using the method of qualitative content analysis, it observes the transfer of educational content with regard to the specialized interpretations of the relevant area defined in the second part.

Key words

Czech language, didactic transformation, morphological category, verb, textbook

Obsah

Úvod.....	8
1 Pedagogický výzkum učebnic	12
1.1 Analýza obsahových vlastností učebnic.....	13
1.1.1 Věcný obsah učebnic	14
1.1.2 Didaktická transformace	15
1.1.3 Ontodidaktická transformace	18
1.1.4 Didaktická znalost obsahu	19
1.1.5 Model didaktické rekonstrukce	20
1.1.6 Dvojdímenzionálnost didaktické transformace	22
1.1.7 Oborově didaktický fakt	23
1.1.8 Správnost	24
1.2 Učebnice a rámcové vzdělávací programy	27
2 Slovesné morfologické kategorie	29
2.1 Mluvnické práce.....	29
2.1.1 Osoba a číslo	30
2.1.2 Způsob	30
2.1.3 Čas	32
2.1.4 Vid	34
2.1.5 Slovesný rod	35
2.1.6 Jmenný rod.....	36
2.2 Didaktické práce.....	37
2.2.1 <i>Didaktika českého jazyka a slohu</i>	37
2.2.2 <i>Čeština a její vyučování</i>	37
2.2.3 <i>Postup při morfologickém rozboru slovesných tvarů</i>	38
3 Analýza učebnic	40
3.1 Předmět a cíl výzkumu.....	40
3.2 Metoda výzkumu.....	41
3.3 Učebnice českého jazyka pro ZŠ (Fraus).....	44
3.3.1 Český jazyk 2.....	44
3.3.2 Český jazyk 3.....	45
3.3.3 Český jazyk 4.....	47
3.3.4 Český jazyk 5.....	52
3.3.5 Český jazyk 6.....	55
3.3.6 Český jazyk 7.....	59

3.3.7	Český jazyk 8.....	63
3.3.8	Český jazyk 9.....	66
3.4	Učebnice českého jazyka pro SŠ (Fraus).....	68
3.4.1	Český jazyk pro SŠ – Mluvnice.....	68
3.4.2	Český jazyk pro SOŠ a SOU	74
4	Výsledky analýzy	76
4.1	Shrnutí analýzy.....	77
4.2	Nedostatky analyzovaných učebnic	78
	Závěr	85
	Seznam použité literatury	88
	Přílohy.....	93

Úvod

Není pochyb o tom, že jsou učebnice českého jazyka důležitou součástí výuky naší mateřštiny: představují klíčovou školní pomůcku určenou pro žáky a studenty a zároveň fungují jako pracovní nástroj pro učitele, případně i pro rodiče. V době masivního nárůstu digitálních technologií, informační přesycenosti a stále výraznějšího volání po inovaci ve způsobu vzdělávání se učebnice obecně ocitají v nové a nelehké roli. Tvůrci učebnic tak nejenže musejí k těmto změnám přistupovat zodpovědně, ale také jsou nuceni na ně odpovídat velmi rychle. Proto nepřekvapuje, že se stále častěji setkáváme s digitalizovanou podobou učebnice. I přesto by se mohlo zdát, že v záplavě informací a jejich snadné cestě k nim, se z učebnice stává zdroj stále více postradatelný. Můžeme se sami přesvědčit, jak snadné a rychlé je na internetu vyhledat jakýkoliv jazykový jev, kterému se ve škole vyučuje. Nalezneme desítky webů se stručnějšími i podrobnějšími výklady, které jsou vždy doplněné o nejrůznější příklady. Můžeme se ale na tyto výklady spolehnout? Jsou příklady vybrané správně? Zamyslíme-li se, je zřejmé, že v takovém množství informací, které mohou být velmi často vyloženy nepřesně, či dokonce nesprávně, má učebnice svou roli přece jenom nepostradatelnou.

To víceméně potvrdil i rok 2020, když se na jaře z důvodu pandemie COVID-19 zavedla mimořádná hygienická opatření, která pro školství znamenala přerušení výuky na všech školách až do konce školního roku. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo zajistit výuku distanční formou, což uvedlo české školství do nové situace, ve které se na nelehké pozici ocitli především sami učitelé, rodiče a samozřejmě žáci. Žáci a jejich rodiče při domácím vzdělávání využívali učebnice víc než kdy jindy. A využívali nejen učebnice tištěné. K dispozici a zcela zdarma byly poskytnuty i některé elektronické učebnice, a to všem učitelům i samotným žákům a jejich rodičům. A tak tato výjimečná situace ukázala, že vedle různých webových stránek a aplikací jsou učebnice, tištěné i digitalizované, stále stěžejním výukovým nástrojem. Aby učebnice mohly zajistit co nejefektivnější přínos pro vzdělávání žáků, měly by splňovat určité podmínky. Jednou z podmínek, kterou by měly kvalitní učebnice českého jazyka splňovat, je nabídnout žákovi pečlivě vybrané a ověřené informace, které jsou založeny na odborných poznatcích vědního oboru, tj. české jazykovědy. Mnohdy se tento požadavek zdá jako samozřejmost, jako něco, na co se můžeme v každé učebnici

spolehnout, a pozornost se obrací spíše k obtížnosti, rozsahu, motivaci či k praktičnosti obsahu učiva vzhledem ke schopnostem žáka.

Tyto úvahy mě dovedly k zájmu o výzkum učebnic českého jazyka, a proto jsem se ve své diplomové práci rozhodla analyzovat věcný obsah učebnic a způsoby didaktické transformace, a to především s ohledem na odbornou správnost tohoto obsahu. Jako předmět svého zkoumání jsem zvolila oblast slovesných morfologických kategorií. Morfologické kategorie sloves představují tradiční výukovou oblast, jejíž znalost je v současnosti požadována i rámcovým vzdělávacím programem. Jejich určování je obecně pokládáno za obtížnější (než například určování kategorií u jmen) a na některé výraznější problémy při chápání dané kategorie upozorňuje nejedna didakticky zaměřená práce či přímo výzkum. Ačkoliv bychom mohli v dnešním kontextu, kdy se zdůrazňuje v jazykovém vyučování praktické užívání jazyka, namítnout, že poznávání a určování mluvnických kategorií se reálné komunikační potřebě vzdaluje, hrají v jazykové výchově svou významnou roli. Jakkoliv může být ovládnutí jazykového systému ve vyučování cílem podřízeným ve vztahu k cíli komunikačnímu, „je do jisté míry podmínkou úspěšného funkčního komunikování“ (Čechová – Styblík 1998, s. 10). Odříkáním se gramatiky může naopak docházet k obtížím při naplňování komunikačně pojaté výuky jazyka. Poznávání a chápání jazykového systému totiž přispívá i ke schopnosti (ač zprostředkovaně) praktického užívání jazyka. A tak i určování morfologických kategorií může rozvíjet jazykové cítění a samotné myšlení, zvláště abstraktní, neboť „gramatické vyučování je jedním z prostředků, jejichž pomocí se uskutečňuje přechod žáka od myšlení názorného a konkrétního k myšlení formálnímu a k vyššímu stadiu myšlení, k myšlení logickému (vědeckému), tvůrčímu“ (Jelínek 1979, s. 76).

To, co mě motivovalo k výběru právě této jazykové oblasti, byla má osobní zkušenost z individuálního doučování žáků základní školy a posléze i z výuky žáků na střední škole. Během doučování jsem se častokrát setkávala s problémem uchopení slovesného času ve výkladu učebnic pro základní školy, které mnohokrát nekorespondovalo s výkladem vyučující či s řešením, které nabízely učitelské příručky k těmto učebnicím. Výklady, s jejichž pomocí žáci plnili učebnicová cvičení, byly pro ně samotné nejasné a mnohdy matoucí. Problematické pojetí kategorie času se mi pak ještě jednou vyjevilo při výuce jazyka (jednalo se o 1. ročník SŠ), kdy žáci měli určit kategorii času u slovesného tvaru *vyličím*

ve větě *Vylíčím ti to svými slovy*. Jeden žák vyhodnotil slovesný tvar jako tvar budoucího času, načež jiný žák protestoval, že to je čas přítomný. Nechala jsem oba žáky své odpovědi zdůvodnit. První žák vysvětloval svou odpověď tím, že „děj se teprve stane“, zatímco druhý žák argumentoval tím, že „se na to sloveso stačí podívat a je jasné vidět, že to je čas přítomný“.¹ Další žák si vzpomněl, že tento tvar určovali na základní škole jako přítomný čas, který vyjadřuje čas budoucí. Tento závěr byl následně potvrzen žákem, který stejnou poučku našel během diskuse (které jsem záměrně nechávala volný průběh) v učebnici. Došlo pak následně k výměně názorů mezi několika dalšími žáky, kteří tvrdili, že slovesný tvar nemůže vyjadřovat časy dva. O to těžší byl následně pro mě jako vyučující osvětlit celý jazykový jev odborně přesně a správně, neboť jsem neměla oporu v tom, co se žáci naučili na základní škole, a dokonce co si žáci mohli přečíst přímo v učebnici. Z didaktického hlediska byly všechny žákovské odpovědi „správné“: bylo možno je pokládat za hypotézy správně formulovaného řešení. Všechny argumentace byly totiž relevantní pro příslušný oborový kontext. To, že během výuky gramatiky, byl naplněn i komunikační cíl, musíme nechat v této práci stranou. Pokládám však za důležité to zdůraznit, neboť se může na první pohled zdát, že výzkum této diplomové práce nerespektuje v současnosti tak požadovaný komunikační přístup. A co vyplynulo z výše popsané výuky? Že jakkoliv se může zdát, že jsou slovesné morfologické kategorie pro žáky obtížné na pochopení, nelze je zjednodušovat. Zavrhovali bychom totiž to, jak žáci přirozeně vnímají „povahu“ slovesných tvarů a přispěli bychom k zastavení rozvoje jejich jazykového cítění, čímž bychom navíc nenaplnili komunikační cíle. A tak jen oborová přesnost a správnost, samozřejmě vhodně didakticky uchopená, mohla nakonec všechny žáky víceméně uspokojit a objasnit i jejich rozdílné odpovědi.

Cílem výzkumu této diplomové práce je zmapovat výklady slovesných morfologických kategorií v jednotlivých dílech učebnic českého jazyka pro základní a střední školy vydaných nakladatelstvím Fraus, dále prozkoumat způsob didaktického ztvárnění této oblasti ve vztahu k výkladům odborně-teoretickým a posoudit správnost obsahu. První část práce stručně shrnuje dosavadní pedagogické výzkumy učebnic, především v českém prostředí, a soustřeďuje se zejména na oblasti výzkumu týkající se věcného obsahu a převodu učiva. Ve druhé části je představen odborně-oborový výklad slovesných

¹ Volně cituji na základě svých poznámek z reflexe vyučovací hodiny.

morfologických kategorií. Uvedení tohoto odborného pojetí následně slouží jako východisko pro samotnou obsahově kvantitativní analýzu učebnic v části třetí. Ve čtvrté části jsou shrnuty výsledky této analýzy.

1 Pedagogický výzkum učebnic

Zájem pedagogického výzkumu o školní učebnice se u nás začal výrazněji projevovat přibližně v 80. letech 20. století (Průcha 1998). Ještě v prvním desetiletí 20. století byl stav českého výzkumu učebnic mnohými autory považován za nevyhovující (např. Průcha 2006, Greger 2006, Sikorová 2007). V současnosti jsou tvorba a funkce učebnic velkými tématy vzdělávací politiky (konkrétně financování učebnic) a vzdělávání obecně (např. veřejná debata *Učebnice dnes a zítra* na PREF 2019 a z ní vzniklý dokument *Role učebnic v primárním a sekundárním vzdělávání a role státu při jejich financování od roku 2020+*) a je jen otázkou času, kdy na otázky týkající se role učebnic odpoví některé další pedagogické výzkumy. Na jejich výsledky by pak měli brát ohled tvůrci učebnic, jednotlivá nakladatelství i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Pro pedagogiku a příslušné oborové didaktiky je důležitým polem zájmu především oblast teorie, vývoje a výzkumu učebnic, která v současnosti představuje velmi rozsáhlý obor (více v zahraničí a méně u nás). Mezi základní přehledové práce, které se věnují výzkumu učebnic, řadíme u nás publikaci Jana Průchy *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* z roku 1998. Stěžejní jsou také tři české sborníky prací *Učebnice pod lupou* (2006), *Hodnocení učebnic* (2007) a *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (2008). V souvislosti s českými výzkumy učebnic je také důležité připomenout Institut výzkumu školního vzdělávání při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Mezi jeho aktivitami najdeme projekt zabývající se kurikulem a jeho proměnami, jehož specifickou oblast zájmu představuje právě výzkum učebnic. (www.ivsv.ped.muni.cz). V zahraničí patří mezi základní přehledové práce *Textbook: Research and Writing* estonského autora Jaana Mikka z roku 2000.

V dosud prováděných pedagogických výzkumech učebnic se záběr výzkumných témat rozšiřuje od tradičních obsahových analýz a měření obtížnosti textu k procesům výběru, schvalování a užívání učebnic včetně hodnocení učebnic učiteli. V rámci obsahových analýz se výzkumníci věnují dílčím tématům jako je například vzájemná odlišnost učebnic pro stejný ročník, zastoupení obrazových komponent, didaktická vybavenost učebnic, zmíněná obtížnost textu učebnic či jejich návaznost na kurikulum aj. (Knecht – Janík 2008, s. 9–10). Průcha (2008, s. 27–36) ve své studii upozorňuje naopak na některé chybějící výzkumné otázky

jako jsou „učební situace, učební činnost žáků, zpracování didaktické informace žáky, stav jazykové kompetence žáků, úroveň čtenářské gramotnosti žáků aj.“ (Průcha 2008, s. 27). Knecht a Janík (2008, s. 10) k tomu poznamenávají, že metodologicky je ve výzkumu učebnic potřeba orientovat se také směrem ke kognitivní psychologii, psychologii učení, k sociolingvistice a verbální komunikaci.

Následující podkapitoly se věnují výlučně těm oblastem zájmu výzkumu učebnic, které jsou relevantní pro analýzu učebnic této diplomové práce.

1.1 Analýza obsahových vlastností učebnic

Výzkumy týkající se obsahové analýzy učebnic jsou nejstarší a nejtradičnější oblastí výzkumu učebnic u nás i v zahraničí. Obsahové vlastnosti učebnic tvoří stěžejní část každého učebnicového textu a představují jeho základní kvalitativní rysy. Protože se jedná o učebnice, jsou tyto vzdělávací obsahy ztvárněné v různé podobě, a především jsou přizpůsobené různým kognitivním úrovním žáků. Obsahové aspekty učebnic můžeme zkoumat z mnoha úhlů pohledu. Lze posuzovat například povahu, strukturu, vztahy nebo návaznosti vzdělávacích obsahů, tedy obecně to, co je samotnou náplní těchto obsahů (Průcha 1998, Knecht a Janík 2008).

Jan Průcha (1998) vymezuje v rámci analýzy obsahových vlastností učebnic čtyři okruhy problémů, které mohou být zkoumány. Jsou to transformace poznatků věd do obsahu učebnic, hledisko hodnotových orientací, postojů a kulturních vzorců (např. jak je v učebnicích prezentován evropský a globální postoj ke světu), dále persuasivní aspekty učebnic (tj. taková prezentace obsahu, aby byla pro žáky zajímavá a přesvědčující) a ergonomické parametry (to jsou především grafické prostředky učebnice). Výzkumy realizované v oblasti obsahové analýzy učebnic se dále věnují některým dílčím tématům jako je např. vzájemná odlišnost učebnic určených pro stejný ročník, zastoupení obrazové složky, didaktická vybavenost učebnic, obtížnost textu či závislost na kurikulárních dokumentech (Knecht a Janík 2008, s. 9–10).

Průcha (1998, s. 80–81) dále po stránce obsahu vymezuje dvě základní složky, a to jednak věcný obsah, který je explicitní a zřetelný, a jednak ideový obsah, který je naopak implicitní a méně zřetelný. Do druhé složky patří již zmíněné hledisko hodnotových postojů a orientací. Zaměřit se můžeme například na prezentaci jiných zemí, národů a kultur či etnické a rasové předsudky.

Předmětem výzkumu této diplomové práce je první složka, tj. věcný obsah učebnic.

1.1.1 Věcný obsah učebnic

Věcný obsah je „soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k odborném zdroji učiva“ (Průcha 1998, s. 80). To znamená, že prezentace učiva v učebnici (např. výkladový text, shrnutí učiva a schémata) jsou odvozeny z příslušného vědního oboru (případně oboru praktické činnosti), jejichž teorie a poznatky jsou žákům jistým způsobem zprostředkovány. Tento „jistý způsob“ je podmíněn požadavky, které na učebnice kladou kurikulární dokumenty, a požadavky, které vycházejí z kognitivních dispozic žáků. (Průcha 1998, Knecht – Janík 2008). V současné době jsou výchozími dokumenty tzv. rámcové vzdělávací programy (RVP), stanovující konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, kterým se autoři učebnic při tvorbě jejich obsahu řídí (o vztahu mezi RVP a učebnicemi pojednává podkapitola 1.2).²

Knecht a Janík (2008) v souvislosti s druhým požadavkem tvrdí, že problematika vztahu mezi kognitivní úrovní žáků a obsahovými vlastnostmi učebnice je u nás jedna z neobjasněných otázek ve výzkumu učebnic. „Optimálně konstruovaná učebnice by měla svými různými parametry korespondovat s kognitivní úrovní žáků tak, aby proces učení probíhal efektivně a vedl k žádoucím výsledkům. V praxi však není tento ideál naplňován.“ (Knecht a Janík 2008, s. 12–13).

Jak již bylo uvedeno výše, pro věcný obsah učebnic jsou výchozím zdrojem teorie a poznatky jednotlivých vědních disciplín. Takových poznatků je samozřejmě velké množství, a je proto občas velmi obtížné vybrat ty, které považujeme za základní. „To je jedním z možných důvodů rozmanitosti současné tvorby učebnic“ (Knecht – Janík 2008, s. 13). Odborníci, pedagogové a tvůrci učebnic se tak mohou odlišovat v názorech na to, co z určitého vědního oboru do učiva zařadit, v jakém rozsahu a jakým způsobem. Průcha (1998, s. 80) uvádí, že ve složce věcného obsahu nebývají zpozorovány závažné nedostatky, neboť podle něj autoři a vydavatelé učebnic dbají na to, aby obsah odpovídal aktuálnímu

² Na tento zdroj se učebnice odvolávají tzv. schvalovací doložkou učebnic, kterou uděluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky na základě toho, zda jsou učební texty v souladu se školským zákonem a kurikulem.

stavu poznání vědy. I přesto však vzniká potřeba analyzovat to, jak je obsah v konkrétní učebnici **didakticky ztvárněn**. Klíčovým pojmem tohoto procesu je transformace, resp. **didaktická transformace**.

1.1.2 Didaktická transformace

Během procesu tvorby učebnic vyvstává otázka, kterou Průcha (2006, s. 17) formuluje takto: „Co a jak ztvárnit v obsahu učebnice, aby to bylo v optimální korespondenci jak s poznatky příslušné vědy (např. fyziky, lingvistiky), tak s kognitivními kapacitami žáků a reálnými podmínkami výuky.“ Upozorňuje na to, že metody vymezující učivo existují, avšak v tvorbě a hodnocení učebnic nejsou aplikovány. V praxi to tedy zřejmě vypadá tak, že výběr spočívá na odhadu samotných autorů a jejich preferencích.

Didaktická transformace již byla zmíněna jako jeden z hlavních okruhů problémů, které jsou v souvislosti s učebnicemi zkoumány. Didaktická transformace je chápána jako **převod vědeckého poznání do podoby, která zohledňuje učební schopnosti žáka**. Jinak řečeno „jde zpravidla o převod vzdělávacího obsahu z podoby, v níž je pro žáky nedostupný, do podoby, v níž si ho žáci mohou osvojit“ (Janík – Knecht 2008, s. 92).

Didaktická transformace má v didaktickém výzkumu výuky již řadu teoretických poznatků, z nichž různá chápání umožňují rozlišit různé podoby. Americký pedagog John Dewey ve své práci hovoří o *psychologizování učiva* a zamýšlí se nad tím, jakou nejlepší cestou překonat rozdíl mezi aktuální zkušeností dítěte a kurikulem (tj. oborovým obsahem). Americký psycholog a pedagog Jerome Bruner zavádí pojem *konverze*. Bruner tvrdí, že základem jsou akademické disciplíny, jejichž obsah se konvertuje tak, aby výsledné kurikulum bylo utvořeno s ohledem na intelektuální úroveň žáka. U jiného amerického pedagoga Josepha Schwaba se setkáváme s pojmenováním *překlad do kurikula*, kde zdůrazňuje potřebu odhalit tzv. kurikulární potenciality, které by pomohly žakovskému porozumění. (Janík – Knecht 2008, s. 92–93).

Další americký psycholog Lee Shulman vytvořil *Model pedagogického uvažování a jednání*, ve kterém je klíčovým pojmem *transformace vzdělávacího obsahu*. Převod učiva má podle Shulmana proběhnout především zajímavým a srozumitelným způsobem, k čemuž jsou zapotřebí tzv. *didaktické znalosti obsahu*. Shulman v tomto konceptu, který rozvíjí již od 80. let 20. století, představuje

kompetence a znalosti, kterými by měl být vybaven učitel. Kromě odborných znalostí obsahu jsou klíčové i znalosti pedagogické, které přesahují znalosti předmětu samotného.³ V souvislosti s tím je řešena otázka, jakou roli tyto didaktické znalosti obsahu sehrávají při tvorbě kurikula. (www.leeshulman.net).

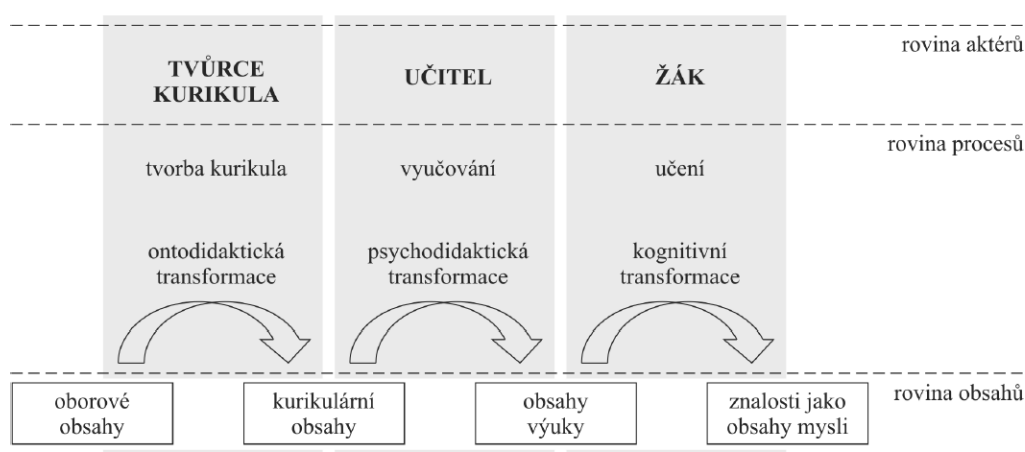
Koncept *didaktické znalosti obsahu* představuje východisko pro mnoho pedagogických výzkumů včetně kurikulárních, a umožňuje lépe porozumět problémům spojených např. s obsahovou složkou kurikula či s přípravou učitelů (Janík 2009). I pro výzkum této diplomové práce jsou *didaktické znalosti obsahu* přínosným konceptem, neboť jimi musí disponovat i autor učebnice. Roli *didaktickým znalostem obsahu* autora učebnice je proto věnovaná samostatná podkapitola.

Vraťme se zpět k dalším podobám didaktické transformace. V českém prostředí se ve výzkumu výuky uplatňuje *Model didaktické rekonstrukce*, jehož myšlenkou je nutnost didakticky rekonstruovat obsahy pro účely výuky. Tato rekonstrukce zohledňuje dvě složky, jednak jsou to **představy žákovské** a jednak **představy oborové**, při čemž obě komponenty jsou považovány za stejně důležité. Na rozdíl od výše popsaných pojetí transformace, je v tomto modelu ve větší míře zohledněna pozice vědního oboru. Jeho základní otázkou je, jak zprostředkovat příslušné vědecké poznání žákům. (Jelemenská 2009, s. 146). Předpokládá se tedy, že žákovské představy „vykazují pro jedince tutéž koherenci jako vědecké koncepty (v rámci příslušného oboru)“ (Janík – Knecht 2008, s. 94).

Slavík – Janík (2007), též Janík – Knecht (2008) z výše uvedených teorií a modelů vyvozují tzv. *dvojdímenzionálnost didaktické transformace*, která vyplývá z dvou požadavků, jež jsou kladeny na didaktickou transformaci. Autoři usilují o vyváženost mezi oborem a žákem a očekávají, že „učitel/autor učebnice bude schopen zohledňovat požadavek oborové správnosti vyučovaného obsahu na straně jedné a současně brát ohled na učební potenciality žáků na straně druhé“ (Janík – Knecht 2008, s. 95).

³ Do pedagogických znalostí obsahu řadí Shulman schopnost reprezentovat myšlenky tou nejužitečnější formou, analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení a demonstrace, tzn. najít takový způsob, kterým ostatním pomůže porozumět obsahu předmětu (www.leeshulman.net).

Kolektiv autorů Janík, Maňák a Knecht (2009) rozlišují čtyři roviny didaktické transformace obsahu, které jsou rozhodující pro vymezení cílů a obsahů školního vzdělávání: (1) obory, (2) kurikulum, (3) výuka a (4) učící se jedinec. Na základě těchto rovin se autoři věnují třem typům obsahové transformace. Mezi rovinou (1) a (2) se realizuje ontodidaktická transformace, mezi rovinou (2) a (3) je to psychodidaktická transformace a mezi rovinou (3) a (4) kognitivní transformace. K jednotlivým typům transformace dále přiřazují jejich klíčové aktéry. U ontodidaktické transformace je to tvůrce kurikula (např. učebnice), aktérem psychodidaktické transformace je učitel a aktérem kognitivní transformace je učící se žák (v jistých situacích se aktéři mohou měnit, např. aktérem ontodidaktické transformace může být i učitel). Tato typizace představuje tzv. **schéma obsahových transformací**, ve kterém lze určit základní principy transformace daného obsahu a rozlišit zodpovědnost jednotlivých aktérů. (Janík – Maňák – Knecht 2009, s. 37). Schéma je znázorněno na obr. 1.



Obr. 1: Schéma obsahových transformací (převzato z Janík – Maňák – Knecht 2009)

Ontodidaktická transformace označuje převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních (Janík – Maňák – Knecht 2009, s. 38). Psychodidaktická transformace spočívá v převedení kurikulárních obsahů do obsahů výuky, tj. učitel zpřístupňuje obsahy do výuky, pro jejíž účely ztvárňuje obsah vzdělávání tak, aby se naplnil vymezený vzdělávací záměr⁴ (Janík – Maňák – Knecht 2009, s. 41–42). Při kognitivní transformaci dochází ke zpracovávání informací samotnými žáky

⁴ Důležitým principem je uplatnění širokého okruhu různých způsobů ztvárnění obsahů, to označujeme jako reprezentaci učiva (Janík – Maňák – Knecht 2009, s. 42).

(žáci jsou konfrontováni s učivem) s cílem utváření a rozvíjení jejich znalostí, dovedností, postojů či kompetencí (Janík – Maňák – Knecht 2009, s. 43).

Ve své práci se zaměřuji primárně na oborovou správnost, pohybuji se tak převážně na rovině ontodidaktické transformace, tj. mezi oborovým obsahem a kurikulárním obsahem.

1.1.3 Ontodidaktická transformace

Principem ontodidaktické transformace je převedení oborového obsahu (v této práci je to vědní obor české jazykovědy) do obsahu kurikulárního (tím jsou zde učebnice českého jazyka). Z hlediska aktéra jde o to, že tvůrce učebnice (ale i učitel, který ji používá ve svém vyučování) má didakticky zpracovat obsah s ohledem na obor. „Směřuje se tím k projasnění významové výstavby jazyka oboru, což je prvním krokem k přiblížení obsahů žákovi, protože zvyšuje pravděpodobnost intersubjektivních shod“ (Janík – Maňák – Knecht 2009, s. 39).

Hlavním zdrojem obsahů vzdělávání jsou jednotlivé oblasti kulturní tvorby jako je např. věda, umění, politika, technika, náboženství a další. Pro tyto různé specifické oblasti kultury se ujalo označení disciplíny nebo obory. Termín *obor* vymezuje určitou formu uspořádání lidského vědění a poznávání a oblast, ve které jsou řešeny určité úkoly a problémy. *Oborové obsahy* označují souhrn faktů a pojmů daného oboru. Tyto obsahy jsou „akceptované pravdy oborů“, které se utvářejí mimo pedagogické vědy. Do kurikulárních dokumentů jsou pak vybírány ty obsahy, které byly kvalifikovaně vybrány jako relevantní pro vzdělávací oblasti. Vystává tedy otázka výběru (resp. co ve škole budeme vyučovat) a legitimizace (resp. proč to budeme vyučovat) obsahu vzdělávání. Výsledkem výběru a legitimizace obsahu je to, co Janík, Knecht a Maňák (2009) nazývají *kánon školního vědění*. Lze jej také charakterizovat jako souhrn oficiálního a státem a veřejností schváleného vědění. „Formování kánonu školního vědění je založeno na hledání a výběru toho dobrého, významného a hodnotného, v daném případě toho, co stojí za vzdělávací námahu“ (Janík – Knecht – Maňák 2009, s. 80). Vybrané vědění se tedy pro školní účely transformuje tak, aby bylo přístupné žákům. Při výběru obsahu vzdělávání se zohledňují cíle vzdělávání, ale i užitečnost,

kulturní důležitost, historický význam, význam pro budoucnost, vědeckost a další.⁵ Z toho vyplývá, že existuje specifický vztah mezi obory a jim odpovídajícími složkami vzdělávání – vyučovacími předměty (příp. vzdělávacími oblastmi). Vyučovací předměty vymezují obsahy učiva a zároveň předpokládají odbornost tohoto učiva svou zakotveností v jednotlivých vědních disciplínách. (Janík – Knecht – Maňák 2009).

1.1.4 Didaktická znalost obsahu

Pojem *didaktické znalosti obsahu* (*pedagogical content knowledge*) byl uveden do pedagogického výzkumu v 80. letech 20. století L. S. Shulmanem a od té doby přispěl k řadě výzkumů. První výzkumy se zaměřovaly spíše na případové studie, jejichž cílem bylo pojem především objasnit. (Janík 2007b).

Didaktické znalosti obsahu představují schopnost učitele transformovat určitý obsah do takových podob a takovými způsoby, aby byly účinné a dostupné pro jiné. Pojem lze také vysvětlit pomocí rozdílu mezi učitelem a oborovým specialistou a jejich schopnostmi komunikovat a zprostředkovat oborové obsahy jiným adresátům, tedy žákům.⁶ Předpokladem takové schopnosti je dobré zvládnutí didaktické transformace učiva a současně propojení oborového a zprostředkujícího ve výuce. (Janík 2009, s. 7). „*Pedagogical content knowledge* jsou tedy jistou zvláštní formou znalostí pro vyučování, které umožňují učiteli transformovat znalosti obsahu v kontextu podpory žákova učení“ (Janík 2007a, s. 28).

I v souvislosti s *didaktickými znalostmi obsahu* je nutné mluvit o dvojdimenzionálním charakteru, tj. zohlednit oborovou správnost a učební potenciál žáků (Janík 2009, s. 19). V řadě studií nacházíme odkazy na koncept *didaktické znalosti obsahu*, ačkoliv s tímto pojmem autoři nepracují přímo (Janík 2009, s. 28), podobně to je i v této práci, která se zaměřuje na problematiku

⁵ V tomto procesu může docházet ke střetům mezi pedagogickým záměrem a oborem, viz Janík – Knecht – Maňák (2009, s. 82): „Pedagogickým záměrem je nezprostředkovávat veškeré oborové obsahy, nýbrž vybírat a zpracovávat především ty, které se ukazují jako užitečné z hlediska vyučování a učení, tj. přispívají k rozvoji znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a jiných dispozic žáků na určitém stupni a typu školy. Oborová lobby naopak usiluje o posílení své pozice ve škole, což je mnohdy spojeno s požadavkem na rozšíření kurikula o další oborové obsahy. Střety mezi pedagogickým záměrem a oborovou lobby provázejí tvorbu učebních plánů a kurikul od samého počátku.“

⁶ *Didaktická znalost obsahu* představuje profesní výbavu učitele, a tak se toto téma dostává i do učitelského vzdělávání, zkoumají se např. metody, jak tyto znalosti rozvíjet již na vysoké škole (Janík 2009).

zaměřenou k věcnému obsahu, s didaktickými znalostmi obsahy u autorů učebnice je však nutné počítat.

1.1.5 Model didaktické rekonstrukce

Jak bylo stručně nastíněno výše, *Model didaktické rekonstrukce*⁷ je jedním ze způsobu výzkumu didaktické transformace. Zjednodušeně lze říct, že se zaměřuje na výzkum představ žáků a vědců. *Model* vychází ze skutečnosti, že obsahy výuky nejsou oborově danými elementy, které pedagog didakticky formuje do určitých celků, ale je potřeba předměty výuky konstruovat tak, aby žákům poskytly nové významy. Učitel je chápán jako zprostředkovatel oborových znalostí a je od něj požadován hlubší vhled do oborově-obsahových souvislostí, k jejichž porozumění by měla výuka směřovat. (Kattmann 2009).

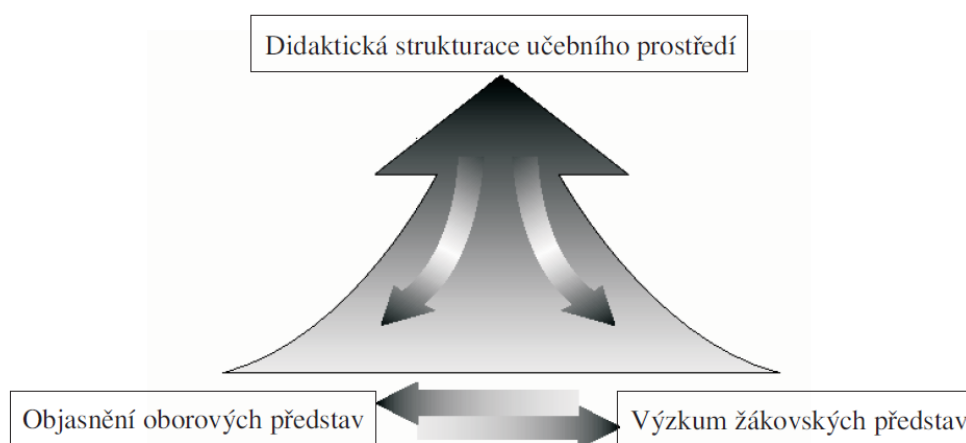
Kompetencí učitele tedy není redukovat, ale spíše „schopnost dávat do vztahu oborové znalosti s každodenními představami a světem žáků a využívat tyto souvislosti ve smyslu příležitostí k učení přesahující obor“ (Kattmann 2009, s. 18).⁸ V psychodidaktice byla po dlouhý čas tato složka oborových kompetencí málo zohledňována a předmětem výzkumu byly především žákovské představy. „Didaktická rekonstrukce vědeckých obsahů je zaměřena na vytváření vztahů mezi vědeckými a interdisciplinárními znalostmi a světem každodenních zkušeností žáků, jejich předporozuměním, názory a hodnotovou orientací. Přitom je třeba mnohdy zohledňovat takové oborové a obor přesahující vztahy, jejichž existenci oboroví specialisté ve svých pracích předpokládají, nicméně žákům a laikům nejsou známy. K tomu patří např. také potřeba vypořádat se s tím, jak se určité výsledky získávají a využívají. Týká se to i teoretických předpokladů a kontroverzních pojetí (které mnohdy nejsou oborovými specialisty zprostředkované) a také výsledků příbuzných disciplín, které nejsou brány v úvahu“ (Kattmann 2009, s. 19). Pojem *rekonstrukce* v sobě zahrnuje komplexnější pojetí předmětu výuky, nikoli zjednodušení (didakticky redukované učivo). Tato celistvost je nutná k tomu, aby „bylo možné vyvarovat se představám, které jsou v kontextu oboru, jakož i života

⁷ *Model didaktické rekonstrukce* byl původně využíván pro didaktiky biologie a fyziky v Německu a postupně byl přijat a rozvíjen i dalšími oborovými didaktikami v různých zemích (Kattmann 2009).

⁸ Podle Kattmanna (2009, s. 17–18) je pro úspěšnou výuku oborová a věcná kompetence učitele rozhodující. V souvislosti s pedagogickým vzděláním zdůrazňuje nutnost zprostředkování oborových obsahů v těsné návaznosti na oborovou didaktiku a upozorňuje na problém oddělování těchto složek v univerzitním studiu.

nepřiměřené“ (Kattmann 2009, s. 19). Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, vědní obor i předmět výuky jsou v *Modelu* považovány ze stejně důležité složky. Oborové koncepty i žákovské představy jsou chápány jako rovnocenné a stejně cenné zdroje pro tvorbu výuky.

V *Modelu didaktické rekonstrukce* jsou stanoveny tři výzkumné oblasti: (a) objasnění oborových představ, (b) výzkum žákovských představ a (c) didaktická strukturace učebního prostředí (Kattmann 2009, s. 20). Propojení těchto složek ukazuje obr. 2.



Obr. 2: Komponenty *Modelu didaktické rekonstrukce* podle Kattmann 2009 (převzato z Jelemenská 2009, s. 148)

Objasnění oborových představ vychází, jak bylo zdůrazněno výše, z kritiky nesprávného postupu při redukci obsahů oboru. Žákovské představy nejsou vzhledem k vědeckému poznání chápány jako mylné, ale jsou „hodnotené z hl’adiska ich viabilnosti v kontexte príslušnej kultúry, tj. z pohľadu žiaka v kontexte kultúry jeho každodenného života, podobne jako z pohľadu vedca a životaschopnosti poznania v kultúre vedy“ (Jelemenská – Sander – Kattmann 2003, s. 192). Problém nastává také v redukci kognitivní oblasti, např. nedostatečné zohlednění metodologických aspektů, sporných pojetí či představ jiných oborů. (Jelemenská 2009, s. 147). Ve výzkumu oborových představ je také nutné srovnat vědecké výpovědi v předmětu výuky s původními oborovými zdroji. (Jelemenská 2009, s. 147).

Výzkum žákovských představ se zaměřuje na samotné učení se žáků, na jejich podmínky a předpoklady, což umožňuje popsání individuálních

myšlenkových představ. Předmětem výzkumu mohou být analýzy toho, jaké představy mají žáci o příslušné vědě či jaké relace lze najít mezi představou o vědě a každodenní zkušeností. (Kattmann 2009, s. 21).

Didaktická strukturace učebního prostředí se zabývá procesem plánování tematických okruhů směřující k základním a zobecněným cílům, obsahům a metodám výuky. Výzkumné otázky se zaměřují například na to, jaké prvky jsou v každodenních představách žáků nejdůležitější nebo jakým způsobem vědecké představy podporují či naopak blokují učení. (Kattmann 2009, s. 21–22).

Kattmann *Model didaktické rekonstrukce* dále rozvíjel a zahrnul do něj i složku *didaktických znalostí obsahu*, která společně s výše popsánymi třemi komponentami směřuje k praxi – k vytváření programů učitelského vzdělávání (Janík 2009, s. 26).

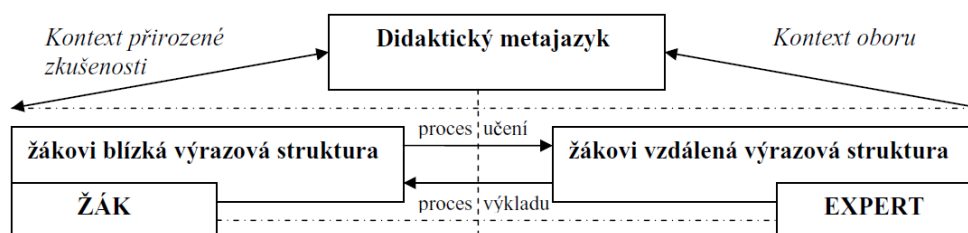
1.1.6 Dvojdímenzionálnost didaktické transformace

Teoretický model didaktické transformace, který poukazuje na její **dvojdímenzionální** charakter, umožňuje zkoumat, jak učitel zohledňuje požadavek oborové správnosti a současně jak bere ohled na prekoncepce a učební obtíže žáků. Slavík – Janík (2005) zdůrazňují nutnost zkoumat tyto dvě dimenze ve vyváženém stavu. Model dvojdímenzionálnosti vychází z jednotlivých úvah o didaktické transformaci a také z *Modelu didaktické rekonstrukce*.

Schéma modelu (obr. 3) zobrazuje sémantický prostor mezi žákovskou a expertní zkušeností, kde lze uvažovat o vzdálenosti mezi žákem a expertem vyjadřující míru úsilí, kterou žák vynakládá na cestě k určitému poznání (Slavík – Knecht 2008, s. 95). Slavík – Janík (2005, 2007) v souvislosti s touto dvojdímenzionálností hovoří o **oborově didaktickém faktu** (pojmu je věnovaná samostatná podkapitola), který autoři považují za elementární analyticko-empirickou jednotku jakékoliv didaktického výzkumu. Každý fakt musí být chápán „jako součást oborově relevantní komunikace a jako průsečík dvou částečně se překrývajících kontextů: kontextu (‘světa’) přirozené zkušenosti a kontextu (‘světa’) oboru nebo odborné oblasti“ (Slavík – Janík 2007, s. 272). Autoři se na rozdíl od *Modelu didaktické rekonstrukce* více zaměřují na reálnou komunikaci s ohledem na pojem *fakt* a jeho význam. Upozorňují, že pro učitele je důkladná znalost odborné disciplíny nezbytná, a tak nelze **správnost** těchto

odborných faktů v jednotlivých oborových didaktikách přehlížet. (Janík – Slavík 2005).

Cílem této diplomové práce je na pozadí výše nastíněných úvah o didaktických transformacích **ověřit správnost didaktického interpretování oborových faktů** z oblasti slovesných morfologických kategorií, proto jsou pojmům *oborově didaktický fakt* a *správnost* věnovány samostatné kapitoly.



Obr. 3: Schéma dvojdimenzionálnosti didaktické transformace (převzato z Slavík – Janík 2007)

1.1.7 Oborově didaktický fakt

Oborově didaktický fakt vychází z teorie významové struktury faktu, tedy aktivního procesu zpracování významů v průběhu komunikace mezi učitelem a žákem. Autoři Janík a Slavík (2005), již tento pojem zavádějí, definují *oborově didaktický fakt* jako hlavní analyticko-empirickou jednotkou didaktického významu a jako ústřední složku *operacionálního výkladu faktů*⁹. Jinak řečeno spojuje didaktickou teorii se vzdělávací praxí, tj. reprezentuje základ jakékoliv didaktické aktivity a její reflexe, a zohledňuje činnost experta a odpovídající aktivitu žáka v rámci téhož problému. *Oborově didaktický fakt* má také jazykovou a komunikační povahu, neboť se týká odborné znalosti „mateřského oboru“, které musí být již z principu vyjádřeny a sdělovány.¹⁰ Pojem *fakt* představuje vědomě uchopené a zaznamenané prvky skutečnosti a je důležité jej chápat co nejobecněji.¹¹ Z toho plyne, že oblastí *oborově didaktických faktů* je (1) ta část edukační reality, kterou lze odborně vyložit z hlediska oborových didaktik (fakty se vztahují k samotnému

⁹ Operacionálně vykládat oborově didaktická fakta znamená (1) racionálně vysvětlovat vzdělávací realitu, (2) zdůvodňovat konkrétní pedagogické rozhodování a jednání, (3) navrhnout zlepšení pedagogické práce, (4) nacházet a formulovat pravidla tvorby a uplatňování učiva (Janík – Slavík 2005, s. 337).

¹⁰ Na základě tohoto komunikačně-jazykového pojetí musí být fakty (a) přístupné smyslovému pozorování a (b) sdělitelné prostřednictvím jazykového výrazu.

¹¹ Fakty zde není chápán v souvislosti s tématem faktografie ve školách, tj. otázky „biflování faktů“ v současném vzdělávacím diskursu.

kontextu výuky) a (2) zároveň realita příslušných vědních oborů, resp. jejich metody a výsledky. Tím narážíme na dvojdimenzionální povahu *oborově didaktického faktu*. Na rozdíl od *Modelu didaktické rekonstrukce* je právě v tomto pojetí dvojdimenzionálního charakteru centrální jednotkou *oborově didaktický fakt*, nikoliv vědecká a žákovská představa. (Janík – Slavík 2005).

Oborově didaktický fakt je komunikačně a významově nedílnou součástí všeobecně vzdělávacího procesu. Autoři upozorňují nejen na „samotný“ odborný obsah oborově didaktického faktu, ale i na způsob, jakým je tento fakt uchopován žákem (proto přívlastek didaktický). Princip *oborově didaktického faktu* postihuje i již několikrát zmiňovaný pojem *didaktická znalost obsahu*. Hlavní jednotkou obsahu je význam zasazený do určité významové struktury a vyjadřovaný určitou výrazovou strukturou, z níž lze tyto významy získávat interpretací. Ani v tomto pojetí nechybí dva nezbytné předpoklady těchto obsahů: (1) uchopitelnost a sdělitelnost pro žáka (pedagogicko-psychologická dimenze kognitivního procesu) a (2) odborná korektnost z hlediska oboru (oborová dimenze znalosti).¹² „Odborný obsah se prostřednictvím učitele stává pedagogicky účinným faktem výuky“ (Slavík – Janík 2005, s. 340), který je vybalancován možnostmi žákovy porozumění pro toto faktické ztvárnění. Obsahy¹³ se projevují jako fakta výuky v konkrétním sdělení, projevu apod. a v průběhu zprostředkování učiva se vyvíjí v žákovské znalosti (fakta jsou podmínkou pro tyto znalosti). (Janík – Slavík 2005).

V souvislosti s odbornou korektností ve výuce, jejímž výsledkem je přijatelnost žákových znalostí z odborného hlediska, je zapotřebí se zaměřit na pojem *správnost*, který je ve vlastním výzkumu této práce klíčovým. Pojmem se zabývá následující podkapitola.

1.1.8 Správnost

Oborová správnost je pro učitele nepochybně velmi důležitou podmínkou pro samotný akt výuky a zároveň na ně klade obrovské nároky. Podle Slavíka a Janíka (2005, s. 342) nemůže být znalost žáka správná, pokud není vztažena

¹² Učitel by měl disponovat odbornými znalostmi příslušné vědy, ze které vychází jeho oborová didaktika. Podle Janíka a Slavíka v tom lze spatřovat jeden z důvodů přetrvávajícího nedoceňování intelektuální náročnosti učitelské práce i podceňování obtížnosti předmětu samého (Janík – Slavík 2005, s. 349).

¹³ V tomto případě jsou *obsahy* chápány v tom nejobecnějším smyslu, tzn. ztělesňují všechno, co si můžeme vědomě nebo nevědomě pamatovat a vybavit si (Janík – Slavík 2005, s. 341).

do odpovídajících souvislostí příslušného oboru. Z toho podle autorů plyne klíčový problém komunikačního pojetí oborových didaktik.¹⁴ Samozřejmě i zde vstupuje do role nejenom správnost odborného obsahu, ale i správnost jejích důsledků pro žákovské porozumění. Jinými slovy je „ve výuce odborný obsah – který se projevuje jako fakt vztažený k danému oboru – didakticky správný pouze tehdy, jestliže jeho podoba bere ohled jak na sám obor, tak na možnost a meze žákovského porozumění a žákovské motivace“ (Janík – Slavík 2005, s. 342). Od pojmu *správnost* se tak vracíme k pojmu *didaktické transformace* a *Modelu didaktické rekonstrukce*. V souvislosti s tímto dvojím rozměrem autoři hovoří o *testování správnosti* oborově didaktických faktů, které považují za hlavní odborný problém oborových didaktik. Toto *testování správnosti* faktů je zasazeno didakticky, proto je důležitá kvalita ověřování samotných procedur ve výuce. Jinak řečeno, by učitele neměl zajímat „jen ‚samotný‘ odborný obsah, ale především způsob jeho uchopování žákem“ (Slavík – Janík 2005, s. 346). Pro stanovení správnosti tak posuzujeme fakt i z hlediska existence nebo charakteru činnosti mluvčího. Z tohoto pohledu lze tak za jistých podmínek každý žákův výstup pokládat za správně formulované řešení, které učitel s žákem ověřuje. Tyto procedury však nelze pedagogicky realizovat, pokud se při *ověřování správnosti* nebude respektovat oborový obsah. (Slavík – Janík 2005).

Správnost, resp. *oborová správnost*, je v této diplomové práci v souladu s Janíkem a Slavíkem (2005) chápána jako „obecné kritérium pro přijatelnost toho, co je předmětem ověřování, tj. též jako specifickou alternativu pojmu pravdivost“ (Janík – Slavík 2005, s. 341). Vychází tak otázka správnosti didaktického interpretování odborných faktů učitelem ve spojení s ověřováním této správnosti u žáků (Janík – Slavík 2005, s. 342).¹⁵ Janík a Slavík (2005, s. 342) důrazně upozorňují na to, že zatímco ohled na schopnosti a porozumění žáka je obecně přijímaná a uznávaná podmínka didaktického procesu, **podmínka oborové správnosti zůstává často opomíjena**. „Jde o to, že triviálně chápané pojetí správnosti jen jako jednoduché záminky pro ‚opravování žákovských chyb‘ není

¹⁴ Komunikační pojetí oborových didaktik formulují např. Brockmayerová-Fenclová – Čapek – Kotásek (2000, s. 30): „Vědecký předmět oborové didaktiky [...] je celý komunikační proces v příslušném oboru a jemu odpovídající složka vzdělání jako významná lidská a společenská hodnota.“

¹⁵ Slavík (1999, s. 124–126) hovoří také o pojmu pravdivost a věrohodnost vzhledem ke zprostředkovanému obsahu (využívá teorii interpretace, která otevírá pro pedagogický výzkum široké pole problémů).

[...] udržitelné nejenom po teoretické stránce, ale přestává být uspokojivé i pro všeobecně vzdělávací praxi.“ (Janík – Slavík 2005, s. 342). Z tohoto závěru vycházím i v této diplomové práci. Teorii oborově didaktického faktu a ověřování jeho správnosti jsem ve svém výzkumu aplikovala na obsahy učebnic, a to na pozadí ontodidaktické transformace. V analýze kromě pojmu *správnost* pracuji často také s pojmem *přesnost*, resp. spíše s pojmem *nepřesnost*. Tento hodnotící výraz není užít jako synonymum k výrazu *nesprávnost*, ale označuje obsah, který je nesprávně vystihující jen v některých podrobnostech, či také obsah, který je matoucí.

1.2 Učebnice a rámcové vzdělávací programy

V souvislosti s obsahem učebnic je důležité zmínit kurikulární dokumenty, v České republice jsou to rámcové vzdělávací programy, kterými může být obsah učebnic vymezován. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) „tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání“ (www.nuv.cz/rvp). RVP stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání a další specifické podmínky týkající se vzdělávání žáků. RVP dále musejí odpovídat „nejnovějším poznatkům vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného“ (www.nuv.cz/rvp).

Učebnice je často specifickým představením tohoto vzdělávacího kurikula, a tak vyvstává otázka, jaký je vztah mezi kurikulárními dokumenty a učebnicemi. J. Maňák (2007) uvádí, že ačkoliv nejsou učebnice prvotními a závaznými výukovými dokumenty, svou závislost na RVP respektují, „poněvadž jinak by byly v dané vzdělávací soustavě nepoužitelné“ (Maňák 2007, s. 25). Odlišnosti se pak týkají pouze rozsahu učiva a didaktického zpracování. Ukazuje se, že učebnice jsou pro učitele i žáky uznávaným reprezentantem požadovaného učiva, čímž se stávají i reprezentantem samotného obsahu kurikula (Maňák 2007, s. 25–26).

Pokud se autoři učebnic rozhodnou vytvořit učebnici v souladu s cíli a obsahu RVP, mohou žádat o udělení schvalovací doložky MŠMT. Tato doložka MŠMT „by měla být zárukou kvality učebnic a měla by též ulehčit výběr učebnic školám a učitelům“ (Martinková 2007, s. 41). Schvalovací doložka se uděluje na základě tzv. směrnice¹⁶, která přináší závazný předpis pro hodnocení učebnic ve schvalovacím řízení pro udělení nebo prodloužení doložky učebnicím (příp. jejich odnětí). Tento předpis obsahuje hodnotící kritéria, mezi kterými najdeme například i kritérium odborné správnosti obsahu učebnice a didaktické zpracování učebnice.

Předmětem této práce je výzkum oblasti slovesných morfologických kategorií. Tato jazyková oblast je obsažena v RVP v obsahu učiva v rámci tématu

¹⁶ Celým názvem: Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic.

tvárosloví (v RVP pro základní vzdělávání jsou mluvnické významy obsaženy v učivu pro 2. stupeň). Očekávaným výstupem učiva o tvárosloví je „správně třídit slovní druhy, tvořit spisovné tvary slov a vědomě jich používat ve vhodné komunikační situaci“ (RVP ZV, s. 23), tj. uplatňovat znalosti tvárosloví ve svém projevu. Cíle tohoto učiva jsou však mnohem širší a pokrývají i další očekávané výstupy. Zobecníme-li cíl výuky morfologických kategorií, dostaneme se k hlavnímu cíli celé jazykové výchovy, která „vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování“, a k prohlubování intelektových dovedností, např. „porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění“ (RVP ZV, s. 16); obdobně například i cíl jazyka a jazykové komunikace v RVP pro gymnázia (RVP G, s. 12): „žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů“.

Slovesné morfologické kategorie jsou ve výzkumu této práce analyzovány v učebnicích českého jazyka pro základní a střední školy nakladatelství Fraus. Všechny zkoumané učebnice nakladatelství Fraus (jedná se o díly pro 2. až 9. ročník ZŠ a dvě učebnice pro SŠ) mají schválenou doložku MŠMT.

2 Slovesné morfologické kategorie

2.1 Mluvnické práce

V této podkapitole uvedu přehledově výklad slovesných morfologických kategorií **osoby, čísla, způsobu, času, vidu, slovesného rodu a jmenného rodu** podle tradičního pojetí české morfologie, tak jak je vyloženo v základních odborných pracích české jazykovědy. Předpokladem je, že z takového pojetí vycházejí v převážné většině i tvůrci učebnic. Těmito základními odbornými pracemi jsou *Mluvnice češtiny 2* (dále jen *MČ 2*), *Encyklopedický slovník češtiny* (dále jen *ESČ*) a na něj navazující *Nový encyklopedický slovník češtiny* (dále jen *NESČ*), *Příruční mluvnice češtiny* (dále jen *PMČ*), *Čeština – řeč a jazyk* (dále jen *ČŘJ*), *Mluvnice současné češtiny* (dále jen *MSČ*), *Akademická gramatika spisovné češtiny* (dále jen *AGSČ*). V neposlední řadě mi byla oporou také *Příručka k morfologii češtiny*, jejíž výhodou je, že vychází právě z tradičního pojetí české morfologie, ačkoliv se na některých místech od něj odlišuje.¹⁷

Zde uvedený výklad slovesných kategorií slouží pro jejich následující obsahovou analýzu v učebnicích českého jazyka s cílem vysledovat převod obsahu z odborných výkladů oboru do vzdělávacího obsahu tohoto kurikula, a to s ohledem na oborovou správnost. Následující řádky nejsou vyčerpávajícím výkladem dané jazykové oblasti, ale spíše přehledem současných základních poznatků české jazykovědy, konkrétně tvarosloví, jinak řečeno jsou přehledem těch poznatků, které jsou oborem obecně přijímané.¹⁸ Jakkoliv se zmíněné odborné práce v některých pojetích rozcházejí, jsou to většinou oblasti, které jsou již mimo okruh toho, čemu se zpravidla (ne však výlučně) na základních a středních školách vyučuje. Předložené informace obvykle končí tam, kde končí informace ve výkladech zde zkoumaných učebnic českého jazyka.

¹⁷ Ačkoliv je *Příručka k morfologii češtiny* označena jako učebnice, která je určena posluchačům bakalářského stupně studia bohemistiky, zvolila jsem si ji jako zdroj předloženého výkladu. Domnívám se, že mezi její další výhody patří to, že je ve výkladu upozorňováno na jevy, o kterých tradiční mluvnice a příručky mlčí, a že svou cílovou skupinou čtenářů zohledňuje, ač velmi implicitně, didaktičnost dané problematiky.

¹⁸ Pokud se jedná o poznatky obecně přijímané, resp. jsou stejně nebo velmi podobně vyloženy ve všech výše uvedených mluvnicích a příručkách, v samotném výkladu na tyto mluvnice a příručky neodkazuji.

2.1.1 Osoba a číslo

Slovesná osoba (*persona*) vyjadřuje vztah děje k účastníkům promluvy a má tři hodnoty. **První osoba** vyjadřuje vztah k mluvčímu/pisateli, **druhá osoba** k adresátovi, **třetí osoba** k neúčastníkovi promluvy (ČŘJ užívá pojem *nepartnerská osoba*). Kategorie osoby je těsně spjata s kategorií čísla (*numerus*). Všechny tři osoby lze vyjádřit jak v **čísle jednotném** (*singularu*), tak v **čísle množném** (*pluralu*). Na základě toho lze uvažovat o šesti hodnotách osoby, resp. „osobočísla“. První osoba množného čísla zahrnuje mluvčího s kterýmkoliv účastníkem promluvy. Druhá osoba množného čísla kombinuje adresáta/y s dalšími účastníky promluvy vyjma mluvčího. Třetí osoba množného čísla vyjadřuje vztah k množině těchto účastníků. Některá slovesa se užívají pouze ve 3. osobě, jde o tzv. neosobní slovesa, která nevyjadřují vztah k původci děje.

Kategorii osoby a čísla vyjadřují pouze finitní slovesné tvary. Kategorie osoby se vyjadřuje osobními koncovkami, a navíc má těsný vztah k osobním zájmenům. Kategorie čísla je vyjadřována vždy pohromadě s hodnotami jiných kategorií, a to osoby – v osobních koncovkách finitních tvarů (mají tedy společné výrazové prostředky, lišit se však mohou významovými rysy se snahou změnit význam osoby), nebo jmenného rodu – v rodových koncovkách přechodníků a příčestích.

V češtině často dochází k tzv. transpozici osoby nebo čísla, kdy dochází k posunům, aktualizaci významu. Typickým posunem v čísle je vykání jednotlivci (plurál vyjadřuje zdvořilost). Další transpozicí čísla je např. autorský plurál (tzv. plurál skromnosti, *pluralis modestiae*) a královský plurál (tzv. plurál majestátní, *pluralis maiestaticus*). Posunem v osobě je archaické onkání (užívalo se při oslovení druhé osoby třetí osobou singularu) nebo případ, kdy mluvčí o sobě mluví ve třetí osobě singularu. Transpozicí osoby a čísla zároveň je archaické onikání (místo druhé osoby se užívalo třetí osoby plurálu) nebo tzv. mateřský plurál charakteristický pro komunikaci rodičů o malých dětech.

2.1.2 Způsob

Slovesný způsob (*modus*) je slovesná morfologická kategorie s modální funkcí. V pojetí *MC 2* a *PMČ* vyjadřuje slovesný způsob vztah obsahu slovesa ke skutečnosti (objektivní modalitu), zatímco v *ESČ* vyjadřuje postoj mluvčího

k obsahu slovesa (subjektivní modalitu). *NESČ* a *AGSČ* již zohledňuje obě hlediska vztahu a charakterizuje slovesný způsob jako kategorii, která se účastní vyjadřování modality. *Průručka k morfologii češtiny*, *ČŘJ* a *AGSČ* řadí slovesný způsob před slovesný čas, neboť chápou kategorii času ve vztahu ke kategorii způsobu jako závislou (důvodem je to, že kategorie času se neprojevuje u všech slovesných tvarů), zatímco *MC 2* a *PMČ* řadí slovesný způsob před slovesný čas. Ještě jiný přístup zvolila *MSC*, která vykládá způsob a čas v těsnější provázanosti, a to v pořadí: indikativ přítomného, indikativ budoucího, indikativ minulého, kondicionál a imperativ.¹⁹

Prostředky slovesného způsobu jsou afixy ve vnitřní struktuře slovesa, jejichž významům odpovídají tři hodnoty (podle obvyklého přístupu) slovesného způsobu: **oznamovací** (*indikativ*), **rozkazovací** (*imperativ*) a **podmiňovací** (*kondicionál*), při čemž kondicionál nabývá dvou hodnot: **minulý kondicionál** a **přítomný kondicionál**. *Průručka k morfologii češtiny* se přiklání k tomu, že slovesný způsob má čtyři hodnoty, tj. oznamovací, rozkazovací, podmiňovací minulý a podmiňovací přítomný.²⁰ *Průručka* dodává, že slovesný způsob modálně specifikuje predikát a vyjadřuje tak buď reálnost, hypotetičnost, nereálnost nebo žádoucnost.

Oznamovací způsob (*indikativ*) je bezpříznakový způsob, vyjadřuje reálný děj, a proto jako jediný na sebe váže kategorii času. V závislosti na kontextu může vyjadřovat to, co vyjadřuje svou strukturou imperativ (např. varování za pomoci intonace) a kondicionál (např. přání za pomoci částic).²¹

Rozkazovací způsob (*imperativ*) je způsob apelativní, tj. slouží k vyjádření apelu. Kvůli své funkci apelu je omezen na komunikační situace, v nichž je zahrnut adresát. Vykonání děje je proto žádoucí a je požadováno na adresátovi. Imperativ se nepojí s morfologickou kategorií času. Jeho tvary se tvoří od přítomného kmene slovesa a v češtině nabývá tří hodnot osoby: 2. osoby jednotného čísla, 2. osoby

¹⁹ V analýze je doporučení na řazení slovesného způsobu před slovesný čas zohledňováno, neboť je to doporučení i didakticky zaměřených prací (viz následující kapitola 2.2).

²⁰ V analýze je respektované tradiční pojetí výuky tří hodnot způsobu a dvou subhodnot kondicionálu.

²¹ *NESČ* navíc ještě upozorňuje, že indikativ lze užít ve větách, v nichž je jejich modální rys vyjádřen např. tázacím slovem, tj. ve větách tázacích. Namítá tak, že označení indikativu jako způsobu oznamovacího je nesmyslné.

množného čísla a 1. osoby množného čísla (uplatňuje se pouze ve vztahu k adresátovi).²²

Podmiňovací způsob (*kondicionál*) vyjadřuje nereálnost obsahu slovesa a má dvě hodnoty podle toho, jaký typ nereálného děje vyjadřuje. **Kondicionál přítomný** vyjadřuje potenciálně možný děj, tzn. nefaktový, hypotetický děj; **kondicionál minulý** neuskutečnitelný děj, tzn. kontrafaktový, nereálný.²³ Užití kondicionálu minulého se v současné češtině výrazně oslabuje. Častěji se nahrazuje zejména kondicionálem přítomným, dále infinitivem (při vyjádření podmínky) nebo indikativem préterita (ve větě, na niž závisí vyjádření podmínky). Tvary kondicionálu se tvoří minulým přičestím slovesa a kondicionálovými tvary pomocného slovesa *být*, v případě kondicionálu minulého se sloveso skládá ještě z minulého přičestí pomocného slovesa *být* (příp. *bývat*).

2.1.3 Čas

Čas slovesa (*tempus*) charakterizuje *PMČ* jako dynamičnost, tj. vlastnost dějového příznaku substance, jejímž vyjádřením je sloveso. Časy se dělí na absolutní (*PMČ* užívá pojem *objektivní*), ty mají tři hodnoty – **čas přítomný**, **čas minulý** a **čas budoucí**, které jsou vyjádřeny v rámci oznamovacího způsobu; a časy relativní (současnost, předčasnost a následnost), vyjádřené v rámci větných struktur. Kategorie času se stýká s kategorií slovesného způsobu a vidu, kdy dochází k jejich vzájemnému prolínání a doplňování. Z hlediska významového souvisí absolutní časy s okamžikem promluvy. Děj probíhající v okamžiku promluvy je chápán jako přítomný, děj, jenž okamžiku předchází, jako minulý, a děj následující po něm, jako budoucí.

Přítomný čas (*prézens*) je jedním ze tří členů kategorie slovesného času a vyjadřuje děj, který se odehrává v momentě promluvy. Prostředkem prezentní formy slovesa je prezentní kmen slovesa a osobní koncovka (tyto koncovky kromě rysu osoby vyjadřují i rys čísla).²⁴

²² V češtině se vyskytuje také imperativ 3. osoby, jeho výskyt je však omezen většinou na ustálená slovní spojení (např. *děj se vůle boží*).

²³ *Průručka k morfologii češtiny* upozorňuje, že přívlastky „přítomný“ a „minulý“ nejsou úplně přesné, protože nereálný děj lze umístit i do budoucnosti (např. *Zítřej bych ti býval zavolaal*).

²⁴ *AGSC* uvádí, že *prézens* může vyjadřovat nejen aktuální bodovou přítomnost, ale také vzdálenější minulost sahající do přítomnosti, blízkou budoucnost, trvalost, průběžnou opakovanost nebo mimočasovou platnost. To je dáno bezpříznakovostí prezentního času.

Další hodnotou kategorie slovesného času je **minulý čas** (*préteritum*) vyjadřující děj, který se odehrál před okamžikem promluvy. Je vyjadřován konstrukcí tvořenou *l-ovým* přičestím (participiem) a přítomnými tvary pomocného slovesa *být*. Ve 3. osobě jednotného i množného čísla je pomocné sloveso nulové, vypouští se.

Budoucí čas (*futurum*) je hodnota kategorie slovesného času, u které je situace nejsložitější. Vyjadřuje děj, který se stane po okamžiku promluvy, jinak řečeno vyjadřuje následnost děje/stavu. Futurum se vyjadřuje třemi formami: (1) futurálního tvaru pomocného slovesa *být* a infinitivem nedokonavého slovesa, (2) přítomní formou dokonavého slovesa a (3) prefixem *po-* a *pů-* spojeným s přítomní formou uzavřené skupiny sloves pohybu. Budoucí čas je vyjádřen pouze u sloves nedokonavých, zatímco slovesa dokonavá vyjadřují budoucí děj svými tvary přítomného času.²⁵

V rámci kategorie času může docházet k transpozici. Častý je například tzv. historický přezens, jedná se o užití přítomní formy slovesa ve vyprávění o minulé události či stavu.

Na rozdíl od absolutního času, který se vztahuje k okamžiku promluvy, se relativní čas vztahuje k času jiného děje, tedy v případě, kdy jsou v nějakém vztahu děje dva. Relativní čas má tři hodnoty: předčasnost, současnost a následnost. Relativní časy vyjadřují v češtině jen přechodníky a archaické antepřéteritum (též *plusquamperfektum*). **Přechodník minulý** vyjadřuje předčasnost před dějem a tvoří se od minulého kmene dokonavých sloves speciálními typy morfů.²⁶ **Přechodník přítomný** vyjadřuje současnost a tvoří se od kmene přítomného nedokonavých sloves opět speciální řadou morfů.²⁷ Přechodníky jsou tvary neurčité, kromě kategorie času vyjadřují vid, slovesný rod, číslo a jmenný rod.

²⁵ ČŘJ upozorňuje na komplikace s určováním času u přítomných tvarů dokonavých sloves vyjadřující budoucí děj, které učebnice zpravidla určují jako tvary budoucího času, kdy učebnice přistupuje k určování ze sémantického hlediska, „a to bez ohledu na určování jiných mluvnických kategorií, ty jsou posuzovány z hlediska formy“ (s. 166). Na stejný problém upozorňuje i AGSČ (s. 442).

²⁶ Jedná se o tyto typy morfů: -0 pro m. sg., -ši- pro f., n. sg., -še pro pl. všech rodů, a to od sloves s kmenem končícím na souhlásku; -v pro m. sg., -vši pro f., n. sg., -vše pro pl. všech rodů, a to od sloves s kmenem končícím na samohlásku.

²⁷ Jedná se o tuto řadu morfů: (-a pro m. sg., -ouc pro f., n. sg., -ouce pro pl. všech rodů, a to pro slovesa vzorů nese, bere, peče, tiskne, mine; (-e/ě pro m. sg., -íc pro f., n. sg., -íce pro pl. všech rodů, a to pro slovesa vzorů maže, kryje, kupuje, trpí, prosí; (-aje/eje pro m. sg., -ajíc/ejíc pro f., n. sg., -ajíce/ejíce pro pl. všech rodů, a to pro slovesa vzorů dělá a sází).

2.1.4 Vid

Slovesný vid (*aspekt*) je tradičně definován na základě vlastností slovesa, které svými různými tvary vyjadřují vztah k završenosti a nezavršenosti děje. NESČ označuje vid jako kategorii slovesa, která vyjadřuje netemporální časovou dimenzi děje/stavu vyjádřeného slovesným lexémem. PMČ uvádí, že české sloveso existuje ve dvou (až třech) podobách, jejichž lexikální významy jsou stejné, ale liší se od sebe vztahem k završení (ukončenosti) děje. Ačkoliv není pojetí vidu v různých odborných pracích ustálené, většina se shoduje na dvou hodnotách, kterých slovesný vid nabývá: **nedokonavost** (*imperfektivnost*) a **dokonavost** (*perfektivnost*).

Slovesa nedokonavá (*imperfektiva*) se k ukončenosti děje nevyjadřují, vyjadřují volný vztah k završení děje, tj. pojmají děj v průběhu. Nedokonavý vid je považován za bezpříznakový, nedokonavá slovesa umějí vyjádřit i děj završený.

Slovesa dokonavá (*perfektiva*) pojmají děj, který byl ukončen, nebo který bude završen, jinak řečeno chápou děj jako celistvost, omezeně trvající, či završený. Slovesný vid je úzce spjat s kategorií času, což se projevuje v tom, že dokonavá slovesa nemohou vyjádřit aktuální přítomnost. *Příručka k morfologii češtiny* se zmiňuje také o ději, který slovesa dokonavá svými aktivními přítomnými tvary vyjadřují, je to (a) budoucnost, (b) neaktuální přítomnost a (c) nezařazení do času.

Dokonavá a nedokonavá slovesa tvoří vidové dvojice. Ačkoliv je slovesný vid morfologická kategorie, její zařazení do morfologie je komplikovanější. Vid totiž není čistě gramatickou kategorií, ale kategorií lexikálně-gramatickou (není zde ostrá hranice mezi morfologickými a slovotvornými prostředky). Nejčastěji se tvoří dokonavá slovesa od nedokonavých slovotvorným prefixem, z nejběžnějších to jsou *z-*, *vy-* a *na-* (u takových dvojic však většinou dochází i ke změně významu slovesa). Nedokonavá slovesa od dokonavých se tvoří kmenotvorným sufixy, zejména sufixy *-a-*, *-ova-* a *-va-*, nebo slovotvorným sufixem *-v-*. Některé vidové dvojice se výjimečně tvoří od různých základů. Existují i slovesa obouvidová, která jsou buď dokonavá, nebo nedokonavá až podle kontextu. A naopak ne všechna slovesa mají své vidové protějšky (tzv. *imperfektiva tantum* a *perfektiva tantum*).

U některých sloves lze vyjádřit i násobenost (*iterativnost*), kdy se připojením sufixu (nejčastěji sufixem *-v-*) k nedokonavým slovesům vytvoří sloveso, tzv. *iterativum*, vyjadřující opakovaný děj.

2.1.5 Slovesný rod

Slovesný rod (*genus verbi*) představuje kategorii, kterou se tradičně rozumí opozice reprezentovaná strukturami, které vyjadřují slovesnou formu aktivní, nebo slovesnou formu pasivní. NESČ uvádí, že tyto struktury jsou pojímány jako paradigmatata daných syntaktických struktur označující různé způsoby reprezentace událostí založených na jednom predikátu, přičemž tato různost spočívá v tom, jaký sémantický participant události je vyjádřen v pozici podmětu.

Slovesný rod je podobně jako vid kategorií komplikovanější, je to kategorie morfologicko-syntaktická. Slovesné formy aktivní a pasivní vyjadřují pokaždé jiným způsobem vztah mezi původcem děje a podmětem věty.²⁸ Rozlišujeme dvě hodnoty kategorie slovesného rodu: **rod činný** (*aktivum*) a **rod trpný** (*pasivum*). Pokud stojí původce děje v pozici podmětu, je sloveso ve tvaru aktiva. Pokud je původce děje z pozice podmětu „odsunut“, je sloveso ve tvaru pasiva. Volbu užití aktiva či pasiva ovlivňuje několik faktorů jako je např. slovosled, aktuální větné členění, kontext a další.

Aktivní tvar slovesa je bezpříznakový. Některá slovesa jsou schopna vyjádřit pouze rod činný. Podle toho, jakou morfologickou formou je vyjádřen význam pasiva, rozlišujeme **pasivum opisné** (participální) a **pasivum zvrtné** (reflexivní). Opisné pasivum se tvoří pomocí tvarů pomocného slovesa *být* (ale pojí se také s tvary *mít* a *dostat*) a tvarů příčestí trpného (trpné participium). Příčestí trpné lze nejčastěji tvořit od převážné většiny sloves předmětových, a to od kmene minulého buď morfy *-(e)n*, nebo morfy *-t* (ve shodě s jmenným rodem a číslem subjektu), které mohou být doprovázeny různými alternacemi. Opisné pasivum je příznakové pro písemné odborné texty. Zvrtné pasivum se skládá z aktivního slovesného tvaru a volného tvarotvorného morfému *se*. Jeho užití se v převážné míře omezuje na 3. osobu (a to indikativu všech časů i kondicionálu přítomného a minulého). U některých sloves vyjadřuje zvrtná forma děj, který zasahuje původce děje vlastní činností, taková slovesa mají význam aktivní, jedná se o tzv. reflexiva vlastní. Nověji se v některých pracích reflexivní pasivum za formu

²⁸ NESČ či *Příručka k morfologii češtiny* navíc upozorňují na spojení kategorie slovesného rodu s diatezí (vztah mezi účastníky sémantické struktury a jim odpovídajícími větněčlenskými pozicemi), konkrétně s diatezí subjektovou (na pozici podmětu stojí různí sémantičtí participanté). V rámci ní se dále rozlišují diateze primární a sekundární subjektové diateze. V případě primární diateze je v pozici podmětu konatel děje, v případě sekundární stojí v pozici podmětu jiný participant.

pasiva nepovažuje a je nazvané *reflexivní forma slovesná* (např. NESČ považuje toto pojmenování za vhodnější a uvádí více argumentů proti zařazení do formy pasiva).²⁹

2.1.6 Jmenný rod

Slovesné tvary, které obsahují rodovou koncovku, tj. přechodník minulý a přítomný, přičestí trpné a činné (minulé), vyjadřují také jmenný rod. Stejně jako u podstatných jmen jsou i u sloves podklady pro gramatickou kategorii jmenného rodu rozdíly mez životností a neživotností a významy přirozeného rodu mužského a ženského. Gramatický rod zahrnuje tradičně tři hodnoty: **rod mužský** (*maskulinum*), **rod ženský** (*femininum*) a **rod střední** (*neutrum*). U maskulin je rozhodující ještě opozice **životnost** (*animatum*) a **neživotnost** (*inanimatum*), která odráží odlišnost mezi živými tvory a neživými předměty. *Příručka k morfologii češtiny* pracuje s pojetím čtyř hodnot jmenného rodu (rod mužský životný, rod mužský neživotný, rod ženský a rod střední).³⁰ Jmenný rod slouží jako organizující a třídící funkce.

²⁹ V analýze je respektované tradiční pojetí, které reflexní tvar slovesa považuje za formu pasiva.

³⁰ V analýze je respektované tradiční pojetí výuky tří hodnot jmenného rodu.

2.2 Didaktické práce

Výše jsem uvedla výklad slovesných morfologických kategorií v odborně-teoretickém pojetí příslušného oboru, tj. v kontextu české jazykovědy. V následující podkapitole představím tři odborné didakticky zaměřené práce, které se problematice výuky oblasti kategorie sloves věnují a shrnu některé důležité poznatky v nich obsažené. S jejich oporou posléze provádím vlastní analýzu, ve které mnohdy na konkrétní pasáže z těchto prací odkazuji (většinou v poznámkách pod čarou).

2.2.1 *Didaktika českého jazyka a slohu*

Didaktika českého jazyka a slohu je jedna z prvních komplexnějších metodik věnující se výuce češtiny, sestavil ji Karel Svoboda a vydal v roce 1977. Autor se věnuje určování mluvnických významů sloves se ve 14. kapitole v paragrafu 83. Již na začátku výkladu doporučuje určovat kategorie v pořadí způsob a čas, a čas dokonce určovat společně s videm. Dále upozorňuje na problémy s odlišováním mluvnické osoby od osoby „jako lidského jedince“ (Svoboda 1977, s. 119). Obširněji se věnuje terminologické problematice pojmů *slovesný čas* a *čas děje*. Podle K. Svobody nelze mluvnický čas ztotožňovat s časem děje, neboť se nemusí tvar slovesa daného slovesného času shodovat s dobou děje, který je slovesem pojmenováván (Svoboda 1977, s. 120). Dále upozorňuje na rozlišování rodu činného a trpného a na podobu slovesných tvarů 3. osoby minulého času. (Svoboda 1977).

2.2.2 *Čeština a její vyučování*

Čeština a její vyučování je zásadní odborná publikace pro učitele českého jazyka základních a středních škol a pro studenty učitelství českého jazyka, kterou připravili a vydali Marie Čechová a Vlastimil Styblík v roce 1998. Mluvnickým kategoriím sloves a způsobu jejich vyučování je věnovaná podkapitola 3.2.3.3, ve které jsou postupně vyloženy jednotlivé kategorie z lingvistického i didaktického hlediska. Kategorie osoby a čísla autoři hodnotí jako kategorie, které žákům nepůsobí zvlášť velké obtíže. U kategorie způsobu naopak upozorňují na záměnu slovesného způsobu s druhy vět podle tzv. postoje mluvčího či problém s tím, že se tradičně ve školách učí kategorie způsobu až po kategorii času.

Kategorie času je podle autorů oblast, u které se očekává, že nebude žákům činit žádné potíže, opak je ale pravdou. Autoři předně vyzdvihují opomíjení otázky relativních časů a dále kritizují pojetí některých učebnic, které označují přítomný tvar slovesa dokonavého vyjadřující budoucí děj za budoucí čas, a to na rozdíl od určování ostatních kategorií z hlediska formy. Ani kategorie slovesného rodu nemusí být obtížná, pokud vyučující žáky připraví na řady významů, které vyjadřují tvary pasiva. U kategorie vidu se autoři shodují na potížích s vyjádřením podstaty této kategorie, která často vede žáky k tomu, že každé sloveso v minulém čase považují za dokonavé. Autoři se závěrem shodují na tom, že „pochopení podstaty mluvnických kategorií přispívá k lepšímu chápání systému jazyka a jeho fungování i k rozvoji abstraktního myšlení žáků“ (Čechová – Styblík 1998, s. 121). Všechny závěry mimo jiné vycházejí z výzkumu (Čechová 1981) kategorií sloves v chápání studentů gymnázia, který probíhal v letech 1977 až 1979.³¹ (Čechová – Styblík 1998).

2.2.3 Postup při morfologickém rozboru slovesných tvarů

Jeden z nejnovějších příspěvků týkající se morfologických kategorií sloves a její výuky je návrh na jejich určování od Roberta Adama. Uveřejněn byl začátkem roku 2020 v časopisu *Český jazyk a literatura*. Autor v úvodu příspěvku vznáší požadavek na nezbytnost určování slovesných tvarů v kontextu celého textu a upozorňuje na nemožnost podání osvojitelného algoritmu³², čemuž brání složitost slovesného paradigmatu a vzájemná provázanost některých morfologických kategorií. Důraz je při určování morfologických kategorií kladen na určování hodnoty kategorií podle formy a na ověřování si vlastního úsudku (zejména srovnáváním daného tvaru s tvary vyjadřující ostatní hodnoty kategorií) za účelem rozvoje analytického myšlení. Tak například při určování hodnot kategorie osoby a čísla je doporučeno najít a identifikovat koncovku (osobní, rodovou) a pro kontrolu so tvar převést do jiných hodnot. Podle výsledků výzkumu (Adam 2019), který se věnoval určování morfologických kategorií sloves u studentů

³¹ Žáci vyplňovali testovací metodou dotazník v rámci běžné výuky, na základě kterého byla zjišťována úspěšnost u jednotlivých kategorií. Marie Čechová v závěru svého výzkumu uvádí, že určování morfologických kategorií je stále důležitou součástí výuky, i přes požadavek praktického užívání jazyka, neboť se tím rozvíjí myšlení žáků. Výsledky ukázaly, že střední školy tuto potřebu nedostatečně naplňují. (Čechová 1981).

³² Algoritmický postup umožňuje uvádět znaky v gnozeologicky a didakticky nejvhodnějším pořadí (Čechová – Styblík 1998, s. 48).

prvního ročníku bakalářského studia bohemistiky, patří způsob ke kategoriím, které činí největší potíže.³³ Podobně je to i s časem, který žáci často určují i u slovesných tvarů, které čas nevyjadřují. Palčivý a opakovaný problém je také rozlišování přítomného a budoucího času. Z toho vyplývají další doporučení jako je nutnost identifikace slovesného způsobu dříve než času a potřeba zabývat se při morfologickém rozboru časem a videm najednou. (Adam 2020).

³³ Studenti vyplňovali testovací metodou dotazník (kromě určení samotné hodnoty měli studenti zapsat i zdůvodnění). Z výsledků mj. vyplynulo, že studenti nejsou schopni ověřovat si vlastní úsudek, při identifikaci hodnot se rozhodují podle významu a objevila se i řada nedostatků komunikační povahy. (Adam 2019),

3 Analýza učebnic

V této kapitole se věnuji samotné analýze věcného obsahu ve vybrané řadě učebnic českého jazyka v oblasti slovesných morfologických kategorií a jejich didaktické transformaci, a to s ohledem na oborovou správnost.

V podkapitolách 3.1, 3.2 stručně uvádím, co je předmětem tohoto výzkumu, jakou metodou výzkum provádím a jaký je jeho cíl. Podkapitoly 3.3 a 3.4 jsou konkrétními analýzami jednotlivých dílů učebnic.

3.1 Předmět a cíl výzkumu

Předmětem výzkumu je oblast **slovesných morfologických kategorií** osoby, čísla, způsobu, času, vidu, slovesného rodu a jmenného rodu a způsob jejich **didaktické transformace** s ohledem na **oborovou správnost** předložených poznatků. Tyto poznatky jsou v práci pojímány dle výše teoretického výkladu jako **oborově didaktické fakty**, u nichž se **ověřuje správnost** jejich didaktického interpretování, což je hlavním cílem analýzy. V ověřování správnosti se opírám o předložená odborná východiska v předchozí kapitole. Využity jsou modely a schémata didaktických transformací, na jejichž základě se ve svém výzkumu zaměřuji právě na tu složku a část transformace, která představuje oborový kontext. To, co je předmětem analýzy nejlépe vystihuje pojem **ontodidaktická transformace**, tj. převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních. Oborovým kontextem je v tomto výzkumu obor české lingvistiky, konkrétně její disciplíny morfologie, z které byla vybrána oblast morfologických kategorií sloves. Obsahy kurikulární pak představují obsahy v učebnicích českého jazyka pro základní a střední školy.

Slovesné morfologické kategorie jsem se rozhodla analyzovat v celé jedné navazující řadě **učebnic českého jazyka pro základní a střední školy nakladatelství Fraus**. Toto nakladatelství je jedno z největších nakladatelství poskytující školní učebnice u nás (na oficiálních stránkách nakladatelství je uvedeno, že je největší v České republice). Všechny učebnice českého jazyka jsou navíc k dispozici i v digitalizované a interaktivní podobě a také získaly schvalovací doložku MŠMT.³⁴ Záměrný výběr navazujících učebnic jednoho nakladatelství mi

³⁴ Učebnice nakladatelství Fraus jsou zřejmě nejčastěji používanými učebnicemi českého jazyka na českých školách, zejména na základních. Bohužel však neexistuje průzkum, který by mohl tuto

v závěru výzkumu dovoluje zhodnotit i soudržnost a návaznost vzdělávacího obsahu (předpokládá se, že záměrem tvůrců učebnic jedné řady je, aby na sebe obsahy navazovaly), neboť se domnívám, že např. ne/logická posloupnost může o správnosti z hlediska oboru také mnohé vypovídat.

Protože předmětem mého zájmu je především transformace s ohledem na správnost oborových faktů, zaměřuji se v učebnici právě a pouze na **výkladové texty**, ve kterých lze tento aspekt nejlépe a nejpřesněji analyzovat. Za výkladový text je v tomto výzkumu považován text, který zvláště vykládá, shrnuje, vysvětluje nebo definuje výukový obsah. Výkladový text může nabývat podoby shrnutí, vysvětlení, definice, může též obsahovat poučky, pravidla, paradigmaty, grafy, schémata, tabulky, příp. i obrázky, další drobné poznámky a vysvětlivky či doprovodné příklady. Výhodou je, že všechny výkladové texty jsou v učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus označeny pomocí dvou protichůdných šipek v učebnicích do 5. ročníku ZŠ, nebo grafickou značkou písmene „g“ v učebnicích do 9. ročníku ZŠ. Většina výkladových textů je graficky zobrazena ve „výkladových oknech“. V učebnicích pro SŠ jsou hlavní výkladové texty v podobě rozsáhlejšího a souvislejšího textu standardně zarovnaného „od jednoho okraje k druhému“ do bloku, různá upozornění či terminologická vysvětlení jsou pak v přidáných „okénkách“. Všechny výkladové texty z učebnic pro základní školy, které jsou analyzovány, jsou vloženy přímo do textu před samotným **Komentářem** pro snadnější čtenářovu orientaci a přehled toho, co je komentováno. Výkladové texty z učebnic pro střední školy jsou pro svou rozsáhlost umístěny v kapitole *Přílohy* této práce, avšak pasáže, kterým je v analýze věnována zvláštní pozornost, jsou též vloženy přímo do textu analýzy.

3.2 Metoda výzkumu

Ve výzkumu je užitá kvalitativní **obsahová analýza**, jinak řečeno také analýza věcného obsahu učebnic. V obsahové analýze jednotlivých učebnic uvádím

domněnku potvrdit. Na oficiálním webu nakladatelství Fraus najdeme informaci, že interaktivní učebnice používá v současné době více než polovina škol v ČR. Dle šetření České školní inspekce během uzavírky škol z důvodu pandemie COVID-19 byly interaktivní učebnice nakladatelství Fraus a jejich další výukové weby a aplikace nejpoužívanějšími zdroji během distančního vzdělávání, a to jak na ZŠ, tak na SŠ (výsledky dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/a17f4484-8f2f-4331-bc5e-3e49219b45c3> [cit. 18. 7. 2020]).

bibliografický údaj každé učebnice, ilustrační obrázek učebnice,³⁵ stručně charakterizují, co je hlavním obsahem výkladových textů (***Stručná charakteristika***), a dále komentují a hodnotím jejich **didaktické zpracování s ohledem na oborovou správnost** předložených poznatků (***Komentář***).

Prvním hodnotícím kritériem v analýze je **oborová správnost**. V rámci tohoto kritéria se ve svém komentáři soustředuji na tři otázky, které jsem formulovala takto: (1) *Obsahuje výkladový text oborově správné poznatky?* (2) *Odpovídají tyto poznatky současnému stavu české jazykovědy?* (3) *Odráží se požadavek na učební schopnost žáka v požadavku na oborovou správnost a jak se s tím učebnice vypořádává?*

Protože je mým cílem vysledovat i způsob transformace učiva, zařadila jsem do analýzy i další hodnotící kritérium, které jsem nazvala **didaktické ztvárnění**. V rámci něj jsem si stanovila i další otázky: (4) *Jakých možností didaktického ztvárnění učebnice využívá?* (5) *Má výkladový text přehlednou strukturu?* (6) *Jsou jednotlivé části výkladů (vysvětlování, poučky, pravidla) jasné a srozumitelné?*

Na všechny tyto stanovené otázky neodpovídám v komentáři postupně a mnohdy ani ne přímo vyjádřenou či konkrétní odpovědí, neboť se domnívám, že by mě tento způsob analýzy (jakkoliv by byl přehlednější) omezoval. Ne vždy lze na otázky č. 1 nebo 2 odpovídat ano/ne, nýbrž je vyžadována odpověď argumentační; odpověď na otázku č. 3 je obsažena přímo v samotném komentáři jednotlivých charakteristik výkladu, jindy zase často z analyzovaného textu vůbec nevyplyne. Stanovené otázky tak slouží spíše jako „osnova“, na základě které vytvářím souvislý kritický komentář s hodnocením daného výkladového textu, ve kterém jsou odpovědi na tyto otázky synteticky obsaženy. Přehled hodnotících kritérií představuje tabulka č. 1. V opoře o odborné a didaktické práce jsem do komentářů zahrnula i **návrhy a doporučení** na opravy, doplnění či zpřesnění těch textů, ve kterých byly označeny nějaké nedostatky.

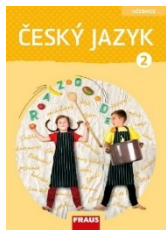
³⁵ Všechny ilustrační obrázky titulních stran učebnic jsou převzaty z oficiálních stránek nakladatelství Fraus (www.fraus.cz).

I. kritérium:	II. kritérium:
Oborová správnost	Didaktické ztvárnění
1. Obsahuje výkladový text oborově správné poznatky?	4. Jakých možností didaktického ztvárnění učebnice využívá?
2. Odpovídají tyto poznatky současnému stavu české jazykovědy?	5. Má výkladový text přehlednou strukturu?
3. Odráží se požadavek na učební schopnost žáka v požadavku na oborovou správnost a jak se s tím učebnice vypořádává?	6. Jsou jednotlivé části výkladů (vysvětlování, poučky, pravidla) jasné a srozumitelné?

Tabulka č. 1: Hodnotící kritéria

3.3 Učebnice českého jazyka pro ZŠ (Fraus)

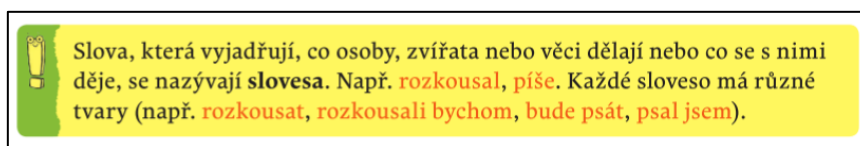
3.3.1 Český jazyk 2



Bibliografický údaj: Kosová J. a Řeháčková A. *Český jazyk 2. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-717-5.

Stručná charakteristika

Výklad (obr. 4) v učebnici českého jazyka pro 2. ročník ZŠ je omezen pouze na nejzákladnější charakteristiku sloves, a to vzhledem k učebním schopnostem žáků 2. třídy (kteří se poprvé seznamují s tím, co slovesa označují a jaké mohou mít tvary). Výkladový text upozorňuje na to, že slovesa mají různé tvary, čímž čtenáře připravuje na slovesné mluvnické kategorie. Výklad se nachází v kapitole 14. (*Moje zvířátko*).

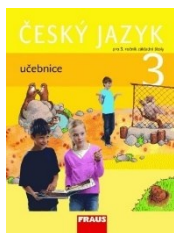


Obr. 4: Výkladový text z *Český jazyk 2*, Fraus 2008, str. 86

Komentář

Učebnice ve výkladovém textu (obr. 4) představuje čtenářům termín *sloveso*. Zohledníme-li požadavek na učební schopnosti žáků 2. třídy, splňuje definice požadavek na oborovou správnost a odpovídá také poznatkům české jazykovědy. V textu jsou využity vysvětlení a příklady. Didaktické zpracování výkladového textu je z hlediska jeho struktury přehledné, vysvětlení je jasné a srozumitelné.

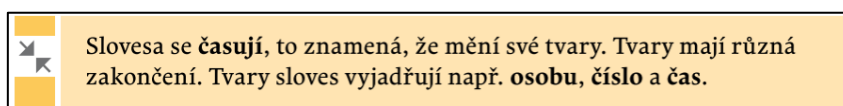
3.3.2 Český jazyk 3



Bibliografický údaj: Kosová J., Babušová J. a Řeháčková A. *Český jazyk 3. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-857-8.

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 3. ročník ZŠ se ve výkladových textech (obr. 5, 6 a 7) věnuje pojmu *časování* sloves a představuje tři slovesné kategorie (osobu, číslo a čas) v návaznosti na to, jak se mění tvary sloves. Oblast sloves najdeme v kapitolách s názvem *Tábornická a Hravá*.



Obr. 5: Výkladový text č. 1 z *Český jazyk 3*, Fraus 2020, str. 109

	Sloveso různými tvary vyjadřuje číslo jednotné a množné a osobu		
	1., 2. a 3. Např.	číslo jednotné	číslo množné
		1. já plav <u>u</u>	1. my plav <u>eme</u>
		2. ty plav <u>eš</u>	2. vy plav <u>ete</u>
		3. on (ona, ono) plav <u>e</u>	3. oni (ony, ona) plav <u>ou</u> ●

Obr. 6: Výkladový text č. 2 z *Český jazyk 3*, Fraus 2020, str. 110

Obr. 7: Výkladový text č. 3 z *Český jazyk 3*, Fraus 2020, str. 119

Komentář

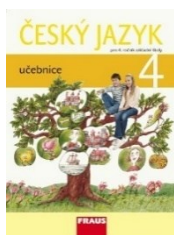
V prvním výkladovém textu (obr. 5) je vysvětlen termín *časování*. Vysvětlení je vzhledem k učebním schopnostem žáků 3. třídy omezeno na upozornění na změny tvarů sloves, které vyjadřují např. osobu, číslo a čas. Slovo *například* čtenáře upozorňuje, že výčet toho, co slovesa vyjadřují, není úplný.

Ve druhém výkladovém textu (obr. 6) jsou na příkladech představeny slovesné kategorie osoby a čísla. Z formulace „sloveso různými tvary vyjadřuje číslo [...] a osobu“ by mohlo vyplývat, že všechny tvary sloves vyjadřují osobu a číslo (to však o slovesných tvarech neurčitých nelze tvrdit). Slovo „různými“ by proto mohlo být nahrazeno slovem *některými*, aby vysvětlení bylo přesnější a připravovalo žáky na problematiku určitých a neurčitých slovesných tvarů.

Ve třetím výkladovém textu (obr. 7) je vysvětlen pojem *časování*, tj. „že mění své tvary“, který je doplněn o „podle osoby, čísla a času“. Taková formulace může být zavádějící, neboť nejen osoba, číslo a čas určují tvar slovesa. Ze samotného příkladu v učebnici může dokonce i sám žák zjistit, že tvar slovesa je určován např. rodem (viz obr. 7). Přesnější formulace by mohla vycházet z vysvětlení v prvním výkladovém textu, tj. *slovesa se časují, to znamená, že mění své tvary, které vyjadřují např. osobu, číslo a čas* namísto „podle osoby, čísla a času“.

Celkový výklad je v učebnici omezen na základní vysvětlení termínu *časování*, připojeny jsou i příklady. Lze tvrdit, že výklad splňuje požadavek oborové správnosti, nikoliv však přesnosti. Zpracování výkladových textů sloves odpovídá poznatkům české jazykovědy. Je využito vysvětlení a příkladů. Jak vyplývá z řádků výše, formulace některých částí výkladového textu mohou být nepřesné či zavádějící, a to i v provázanosti s uvedenými příklady. Pro přehlednost a jasnost struktury třetího výkladového textu by bylo v tabulce příkladů tvarů slovesa vhodné doplnit i termín *číslo jednotné* a *číslo množné*.

3.3.3 Český jazyk 4



Bibliografický údaj: Kosová J. a Babušová G. *Český jazyk 4. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2010. ISBN: 978-80-7238-934-6.

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 4. ročník ZŠ opakuje ve výkladovém textu (obr. 8) kategorie osoby, čísla a času. Výklad se nachází v kapitole s názvem *Opakování a ještě něco navíc*. Dále se výkladové texty (obr. 9, 10 a 11), v kapitole s názvem *Slovesa a jejich další využití*, věnují morfologické kategorii slovesného způsobu. Vyroženy jsou tři hodnoty kategorie (oznamovací, rozkazovací a podmiňovací).

Slovesa

Slovesa se **časují** (mění své tvary podle osoby, čísla a času).

Časování slovesa **plavat**.

	jednotné číslo	množné číslo
osoba	1. (já) plavu 2. (ty) plaveš 3. (on, ona, ono) plave	1. (my) plaveme 2. (vy) plavete 3. (oni, ony, ona) plavou

čas přítomný (plavu, píšeme, myjí se)
čas budoucí (budu uklízet, uklidím, pomohu, budu si hrát)
čas minulý (uklízel jsem, uklidila jsem, přijeli, nevešlo se)

Základním slovesným tvarem je **infinitiv** (neurčitý slovesný tvar, neurčitek). Najdeme ho i ve slovnících. Dále odlišujeme **slovesné tvary jednoduché** (obvykle jedno slovo, např. *uvidím, jíme*) a **složené** (obvykle tvořeny více slovy, např. *zaskákali jsme si, chtěla bych*).

Složenými slovesnými tvary jsou také všechny tvary minulého času, tedy i tvary 3. os., např. *šel, šli*. Byly dříve tvořeny více slovy jako ostatní, ale časem se část z nich přestala používat.

Obr. 8: Výkladový text č. 1 z *Český jazyk 4*, Fraus 2010, str. 35

Tvary sloves můžeme zařadit do tří skupin podle **slovesného způsobu**:

tvary způsobu **oznamovacího** oznamují nějakou činnost, např. *čteš*,
tvary způsobu **rozkazovacího** vyjadřují rozkaz nebo přání, např. *čti*,
tvary způsobu **podmiňovacího** vyjadřují děj, který by nastal po splnění určité podmínky, např. *četli byste si* (např. *kdybyste měli knížku*).

Obr. 9: Výkladový text č. 2 z *Český jazyk 4*, Fraus 2010, str. 86

Tvary rozkazovacího způsobu jsou pouze tři:

	jednotné číslo	množné číslo
1. osoba		<i>napišme, posílejme, učešme se</i>
2. osoba	<i>napiš, posílej, učeš se</i>	<i>napište, posílejte, učešte se</i>

U těchto tvarů neurčujeme čas.

Tvary rozkazovacího způsobu jsou tvary jednoduché.

Obr. 10: Výkladový text č. 3 z *Český jazyk 4*, Fraus 2010, str. 86

Slovesné tvary podmiňovacího způsobu		
	číslo jednotné	číslo množné
1. osoba	zpíval(a, o) bych (si)	zpívali(y, a) bychom (si)
2. osoba	zpíval(a, o) bys (by sis)	zpívali(y, a) byste (si)
3. osoba	zpíval(a, o) by (si)	zpívali(y, a) by (si)
Podmiňovací způsob = tvar bych/bys/by/bychom/byste/by (tvary slovesa být) + příčestí činné (minulé), např. (já) <i>bych zpívala</i> , (oni) <i>by přišli</i> .		
Stejně se tvoří podmiňovací způsob pomocí tvarů abych a kdybych .		

Tvary sloves s **abych** (**abys...**) a **kdybych** (**kdybys...**) jsou také v podmiňovacím způsobu. Tvary podmiňovacího způsobu jsou tvary složené.

Obr. 11: Výkladový text č. 4 z *Český jazyk 4*, Fraus 2010, str. 87

Komentář

První výkladový text (obr. 8) opakuje pojem *časování* a předkládá kategorie osoby, čísla a času. Kategorie osoby a čísla jsou představeny tabulkou, která ukazuje paradigma slovesa *plavat* (stejná tabulka byla zobrazena v předchozím dílu učebnice). Pro znázornění a lepší pochopení toho, co kategorie osoby (a i čísla) představuje, by bylo vhodné zvýraznit osobní koncovky sloves. V další části výkladu jsou uvedeny tři hodnoty kategorie času (čas přítomný, budoucí a minulý), které jsou demonstrovány na příkladech. Mezi příklady budoucího času najdeme i tvar slovesa „uklidím“, který je zařazen k budoucímu času na základě významu, ačkoliv ostatní slovesné tvary jsou při určování kategorií hodnoceny z hlediska jejich formy (tento fakt se postupně vyjevuje během následujících analýz). Podrobněji budu sporné pojetí času komentovat v analýze výkladů, které se kategorii času věnují přímo. Jako nejzávažnější problém v tomto výkladu se jeví právě výčet příkladů slovesných tvarů u jednotlivých hodnot času, ty jsou uvedeny bez kontextu (věty), což je právě z hlediska kategorie času klíčové, neboť uvedený příklad „uklidím“ nemusí mít budoucí význam bez výjimky. Překážkou může být také určování kategorie času bez znalosti kategorie způsobu, i této otázce se budu ještě věnovat. Celou strukturu textu hodnotím jako nejednoznačnou a nepřehlednou. Důvodem je výpis pojmů bez jejich bližší charakteristiky, tj. chybí souvislejší výklad. Text může být proto pro žáky nesrozumitelný.

V druhém výkladovém textu (obr. 9) jsou představeny tři hodnoty slovesného způsobu (oznamovací, rozkazovací a podmiňovací), každá z nich je opatřena stručným vysvětlením, co daná slovesa svým tvarem vyjadřují, a jedním příkladem. U jednotlivých vysvětlení si můžeme všimnout zjednodušujících formulací, které mohou vést k nesprávnému výkladu a mohou přispívat k chybným

žakovským představám. Vysvětlení, že slovesné „tvary způsobu oznamovacího oznamují nějakou činnost“, je nesprávné, neboť pouhé „oznamování činností“ není podstatou oznamovacího způsobu. Takový výklad může být pro žáky matoucí vzhledem k jiné jazykové oblasti – druhy vět podle tzv. postoje mluvčího. Srovnajme vysvětlení termínu *oznamovací věta* z učebnice pro 2. ročník ZŠ (*Český jazyk 2*, Fraus 2009, s. 23): „větou oznamovací něco oznamujeme“. Aby byla poučka správná a přesná, měla by obsahovat pojem *reálný*, příp. *skutečný děj*, dále by mělo být objasněno, že tyto děje mohou probíhat v čase minulém, přítomném i budoucím. Důležitou součástí takového vysvětlení by pak měly být příklady sloves ve všech těchto časech, a samozřejmě v kontextu celé věty. Jediný příklad slovesa v přítomném čase „čteš“, který v učebnici nalezneme, může totiž opět vést k mylnému poznatku, že jsou tvary sloves v oznamovacím způsobu vázané pouze na přítomnost. Ve vysvětlení rozkazovacího způsobu nalezneme další možnou zavádějící informaci, a to tu, že tvary tohoto způsobu vyjadřují přání. Ačkoliv se imperativ v přáních také objevuje (např. *jed' opatrně*), může žáky v tomto omezeném vysvětlení výraz *přání* přivádět k tomu, že budou plést rozkazovací způsob s podmiňovacím způsobem. Poučka by proto měla být doplněna o slovo *výzva*, které prozrazuje, že tvary způsobu rozkazovacího vyzývají ke konání něčeho a které rozlišují různé významy od vybídnutí, prosby až po rozkaz. Poslední tři výrazy (*vybídnutí*, *prosba* a *rozkaz*) by bylo vhodné za doprovodu příkladů do poučky taktéž doplnit pro zpřesnění slova *výzva*. Slovo *prosba* by zároveň nahradilo slovo *přání*, čímž bychom se mohli vyhnout výše zmíněným problémům. V případě vysvětlení podmiňovacího způsobu by na základě výše zmíněných návrhů mohla být formulace doplněna o přívlastek *nereálný* (děj) a dále o informaci, že tvary tohoto způsobu vyjadřují nejen podmínku, ale i přání. Žáci se s tvary sloves, které vyjadřují přání, setkávají při výkladu již zmíněných druhů vět podle tzv. postoje mluvčího, srovnajme příkladovou větu z výkladového textu k větám přací: „Kéž by byl tělocvik pořád“ (*Český jazyk 2*, Fraus 2009, s. 23). Vzhledem k tomu, že učebnice uvádí příklad „kdybyste měli knížku“, jevílo by se dále jako účelné vysvětlit, že slovesné tvary podmiňovacího způsobu splývají se spojkami *aby* a *kdyby*.

Třetí výkladový text (obr. 10) se zaměřuje na příklady tvarů rozkazovacího způsobu. Jako méně přesná se jeví formulace, že „tvary rozkazovacího způsobu jsou pouze tři“. Vzhledem k tomu, že podstatou této poučky je uvědomění si,

že tvary vyjadřující imperativ nabývají pouze tři hodnot osoby (resp. „osobočísla“), měla by poučka tento fakt postihnout (například: *tvary rozkazovacího způsobu jsou omezeny na tři osoby*). Ve výkladovém textu najdeme také informaci, že u rozkazovacího způsobu neurčujeme čas.

Ve čtvrtém výkladovém textu (obr. 11) jsou předloženy konkrétní příklady slovesných tvarů podmiňovacího způsobu a ukázána je formální stránka jejich tvoření. Učebnice tohoto dílu zatím nerozlišuje subhodnoty minulý a přítomný podmiňovací způsob. V příkladech jsou barevně zvýrazněny kondicionálové tvary pomocného slovesa *být*, což čtenáře upozorňuje na „zvláštní“ podobu těchto tvarů a zároveň i na rys, podle kterého lze podmiňovací způsob u sloves poznat. Formální prostředky kondicionálových tvarů jsou představeny pomocí „rovnice“, která může lépe vyjádřit to, co by se muselo vyjadřovat složitou formulací, funguje tedy jako účinná a přehledná poučka. Již výše bylo navrženo, aby výkladový text obsahoval informaci, která jasně a přesně upozorňuje na to, že tvary kondicionálu se vyskytují v rámci spojovacích výrazů. Na základě vysvětlení, že podmiňovací způsob se tvoří pomocí tvarů *abych a kdybych*, nemusí pro čtenáře jasně vyplynout, že se jedná o splnutí kondicionálových tvarů se spojkou. V tomto výkladu již není uvedena informace, že se u podmiňovacího způsobu neurčuje čas.

Didaktické zpracování výkladu v této učebnici odpovídá poznatkům české jazykovědy v menší míře, a to převážně v prvním a druhém výkladovém textu. Poučky a vysvětlení jsou svým záměrným zjednodušením v mnoha ohledech nepřesné, zavádějící či dokonce nesprávné. Požadavek na oborovou správnost není tak v některých aspektech naplněn, zvl. definice jednotlivých hodnot slovesného způsobu.³⁶ Struktura prvního výkladového textu není tolik přehledná, neboť neobsahuje žádné souvislé vysvětlení slovesných kategorií. Ostatní výkladové texty jsou graficky přehledné, pro lepší srozumitelnost jednotlivých vysvětlení by však bylo vhodné některé formulace zpřesnit, upravit či doplnit. Za závažné považuji neuvedení informace, že čas se váže pouze na indikativ.³⁷ A navíc vzhledem

³⁶ Také Styblík – Čechová (1998, s. 122) upozorňují na záměnu třídění slovesného způsobu s tříděním druhů vět podle tzv. postoje mluvčího, kdy žáci určují způsob přací či zvolací. Problémy také nastávají při nesouladu sémantické a formální stránky. „Příklad *At' mi nechodí na oči!* vyjadřující negativní rozkaz (zákaz) opisnou formou pomocí *at'* a tvaru indikativu působí nesnáze.“ R. Adam (2020, s. 118) k tomu dodává: „Poněvadž mimoto nedostatečně rozlišují mezi slovesným tvarem na jedné straně a přísudkem, popř. celou větou na straně druhé, jsou i v případě jiných vět než tázacích a přacích náchylní identifikovat způsob podle komunikační funkce výpovědi nebo podle druhu věty.“

³⁷ R. Adam (2020, s. 119) upozorňuje, že skutečnost, že je kategorie času vázána na indikativ, je nezbytné osvojit si pamětně.

k tomu, že u podmiňovacího způsobu není uvedeno, že se zde čas neurčuje, mohl by z výkladu vyplývat pravý opak.

3.3.4 Český jazyk 5



Bibliografický údaj: Kosová J., Babušová G., Rykrová L. a Vokšická J. *Český jazyk 5. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN: 978-80-7238-960-5

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 5. ročník ZŠ ve výkladových textech (obr. 12 a 13) opakuje základní charakteristiku sloves, výklad se nachází v kapitole *Učivo známé i neznámé*. Připomíná slovesné morfologické kategorie (osobu, číslo, čas a způsob), zvláště pak slovesné tvary podmiňovacího způsobu.

Slovesa jsou ohebná slova, která vyjadřují děj, činnost (*létá*), stav (*rozkládá se*) nebo změnu stavu (*zbledl*). Při časování svými tvary vyjadřují **osobu** (1. – *myslím*, 2. – *myslíš*, 3. – *myslí*), **číslo** (jednotné – *myslím*, množné – *myslíme*), **čas** (přítomný – *myslím*, minulý – *myslel(a, o) jsem*, budoucí – *budu myslet*) a **způsob** (oznamovací – *myslíš*, rozkazovací – *mysli*, podmiňovací – *mysleli bychom*).

Základním slovesným tvarem je **infinitiv** (neurčitý slovesný tvar) zakončený na -t, např. *svítit*, *vynalézt*. Dále odlišujeme **slovesné tvary jednoduché**, např. *sestrojí*, *radí se*, a **složené**, např. *budou vystavovat*, *navrhli byste*, *svítili*. Všechny složené tvary slovesné byly původně tvořeny několika slovy, ve 3. os. jednotného i množného čísla v č. min. se však pomocné sloveso **být** přestalo používat.

Některá slovesa nemohou vyjádřit právě probíhající děj. Svým přítomným tvarem vyjadřují čas budoucí (*přijdu*, *napišeme*).

Obr. 12: Výkladový text č. 1 z *Český jazyk 5*, Fraus 2011, str. 15

Slovesné tvary podmiňovacího způsobu:		
	číslo jednotné	číslo množné
1. osoba	<i>vymyslel(a, o) bych (si)</i>	<i>vymysleli(y, a) bychom (si)</i>
2. osoba	<i>vymyslel(a, o) bys (by sis)</i>	<i>vymysleli(y, a) byste (si)</i>
3. osoba	<i>vymyslel(a, o) by (si)</i>	<i>vymysleli(y, a) by (si)</i>
Obdobně se tvoří podmiňovací způsob pomocí tvarů abych a kdybych .		

Obr. 13: Výkladový text č. 2 z *Český jazyk 5*, Fraus 2011, str. 16

Komentář

První výkladový text (obr. 12) opakuje základní fakta o slovesech, tj. co to slovesa jsou, jaké morfologické kategorie vyjadřují. Protože se jedná o výklad, který je zařazen do kapitoly opakování sloves, bylo by žádoucí, aby při výčtu slovesných morfologických kategorií bylo upozorněno, že čas se váže pouze na indikativ (v předchozím dílu učebnice jsme se mohli přesvědčit, že tato informace nebyla

dostatečně prezentována). Ke každé kategorii a její hodnotě jsou navíc uvedeny konkrétní příklady, které mohou čtenáře bez této informace zmást. Jako funkční by se zdálo, aby výčet morfologických kategorií byl v pořadí osoba, číslo, způsob a čas (ačkoliv učebnice seznamuje čtenáře s časem dříve), a to právě z toho důvodu, že kategorie času je vázaná na indikativ.³⁸ Novou informací a poučkou v tomto výkladu je to, že „některá slovesa nemohou vyjádřit právě probíhající děj“ a že „svým přítomným tvarem vyjadřují čas budoucí“. Obsah tohoto sdělení je pro pochopení formální a sémantické stránky slovesných tvarů velmi důležité, a proto se nabízí, aby byla tato poučka zdůrazněna (např. oddělením v samostatném výkladovém „okně“ nebo tučným zvýrazněním). Problematická je ale především samotná formulace, ve které se uvádí, že přítomné tvary vyjadřují budoucí čas. Vzhledem k tomu, že ostatní kategorie jsou určovány formálně, tj. podle tvaru, mělo by být pojetí určování slovesných tvarů jednotné i v případě přítomných tvarů dokonavých sloves, která referují k budoucnosti. Jak jsem již uvedla v předchozí analýze, potíže mohou způsobovat i zvolené příklady, zde slovesné tvary „přijdu“ a „napíšeme“. Je zřejmé, že při úpravě této poučky je potřeba vynechat pojem *dokonavý*, neboť žáci v tomto úseku ještě neznají kategorii slovesného vidu. To ale na druhé straně odporuje samotnému jazykovému jevu, který nelze žákům bez vyložení slovesného vidu jasně objasnit. Pokud budeme respektovat, že slovesný čas se v učebnicích vykládá bez povědomí o kategorii vidu, namísto nesprávné formulace, že slovesa „svým přítomným tvarem vyjadřují čas budoucí“, by mohla být použita formulace znějící například takto: *některé tvary sloves přítomného času vyjadřují budoucí děj*. Poučka by měla být dále nezbytně doplněna o jasné a srozumitelné příklady v kontextu celé věty.

Druhý výkladový text (obr. 13) předkládá opakování podmiňovacího způsobu a svou podobou téměř totožný s výkladovým textem v předchozím dílu učebnice. Podmiňovací způsob je zde vyložen pomocí paradigmatu. Protože hledání sloves v podmiňovacím způsobu činí žákům potíže, je demonstrování konkrétních příkladů velmi užitečné. Kondicionálové tvary lze totiž jednoduše identifikovat právě na základě formy (*bych, bys,...*). Jako problematické se opět

³⁸ Problematiku určování kategorií v pořadí čas a až posléze způsob kritizoval již V. Styblík, který doporučuje formulovat úkol k určování tak, že žáci nejprve určí osobu, číslo a způsob a až u způsobu oznamovacího ještě čas (Styblík 1974–1975, s. 322).

jeví nezdůraznění toho, že uvedené příklady tvarů *abych* a *kdybych* jsou kondicionálové tvary pomocného slovesa splývající se spojkami *aby* a *kdyby*.

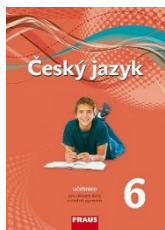
Na základě této analýzy lze tvrdit, že výkladové texty odpovídají poznatkům české jazykovědy, ne však výlučně. Problematická je poučka na konci prvního výkladového textu. Předně však výklad neakceptuje argumenty (pro pojetí určování slovesných kategorií) didaktických prací jako je K. Svoboda (1977)³⁹, V. Styblík a M. Čechová (1998)⁴⁰ či R. Adam (2019–2020)⁴¹. Některé části pouček jsou formulačně a terminologicky nesprávné, což může vést ke špatnému osvojení chápání principu morfologických kategorií sloves. Požadavek na oborovou správnost není ve zmíněných úsecích splněn, ač se zdají být výkladové texty jinak srozumitelné a jasné (při zamyšlení se nad uvedenými příklady to však nemusí platit). Některé části výkladového textu by bylo vhodné graficky zpřehlednit či zvýraznit.

³⁹ K. Svoboda (1977) k pořadí určování slovesných kategorií: „Určovat u jistého slovesného tvaru nejprve jeho čas a pak teprve způsob je také didakticky nevýhodné...“ (s. 118).

⁴⁰ V. Styblík a M. Čechová (1998) k pořadí určování slovesných kategorií: „...čas chápeme jako podkategorii způsobu, podkategorii, která se neprojevuje u všech určitých tvarů. [...] Kdybychom chápali čas jako samostatnou kategorii, bylo by pak třeba čas určovat u všech tvarů určitých, tedy i u imperativu (při absenci préterita), a to by vedlo k závěru, že dokonavé sloveso v imperativu je v čase budoucím...“ (s. 122).

⁴¹ R. Adam (2019–2020) k pořadí určování slovesných kategorií: „Skutečnost, že je kategorie času vázaná na indikativ [...] je podle našeho názoru nezbytné osvojit si pamětně. Proto je zásadní, aby si žáci navykli při morfologickém rozboru určovat způsob dříve než čas...“ (s. 119).

3.3.5 Český jazyk 6



Bibliografický údaj: Krausová Z., Teršová R., Chýlová H., Prošek M. a Málková J. *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN: 978-80-7238-403-7

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 6. ročník ZŠ se ve výkladovém textu (obr. 14), v kapitole 6 (*Slovesa*) v oddílu *Tvarosloví*, opět zaměřuje na podmiňovací způsob, tentokrát již v distinkci podmiňovací způsob minulý a přítomný. Další výkladový text (obr. 15) se věnuje slovesné morfologické kategorii času.

Podmiňovací způsob přítomný a minulý

Způsob podmiňovací vyjadřuje děj možný a děj, který by nastal, kdyby se splnily jisté podmínky.
Např.: *Alena by byla šla s námi.*
Kdybychom přišli včas, neujel by nám vlak.

os.	podm. způsob přítomný		podm. způsob minulý	
1.	číslo jednotné četl bych	číslo množné četli bychom	číslo jednotné byl bych četl	číslo množné byli bychom četli
2.	četl bys	četli byste	byl bys četl	byli byste četli
3.	četl by	četli by	byl by četl	byli by četli

Ve 2. osobě čísla jednotného se u zvrtných sloves připojuje ke zvrtnému zájmenu *-s*.
Např.: *hrál by sis, učil by ses*

Slovesné tvary *bych, bys, bychom* apod. bývají často spojeny se spojkou v jedno slovo.
Např.: *kdybych přišel, abys nekřičel, kdybychom běželi, abyste dělali*

U podmiňovacího způsobu minulého se užívají též tvary:
byl bych býval četl
byl bys býval četl
byli bychom bývali četli

podmiňovací způsob = kondicionál

Kondicionál přítomný vyjadřuje děj podmíněný nebo možný v přítomnosti nebo budoucnosti.

Kondicionál minulý vyjadřuje děj v minulosti možný nebo podmíněný.

Tvary *bysme, by jsme, by jste* jsou nespisovné nebo nesprávně tvořené nebo nesprávně zapsané.

Obr. 14: Výkladový text č. 1 z *Český jazyk 6*, Fraus 2012, str. 59

Slovesný čas

Sloveso určitými tvary vyjadřuje trojí čas:

1. čas přítomný – *píšu, čtu*
2. čas minulý – *psal jsem, četl jsem*
3. čas budoucí – a) vyjadřuje se tvarem složeným: *budu psát, budu číst* (od sloves *psát, číst*)
b) vyjadřuje se u některých sloves tvarem jednoduchým: *napišu, přečtu* (od sloves *napsat, přečíst*); slovesa, která vyjadřují budoucí čas tvarem jednoduchým, nemohou vyjádřit čas přítomný

Obr. 15: Výkladový text č. 2 z *Český jazyk 6*, Fraus 2012, str. 61

Komentář

První výkladový text (obr. 14) představuje podmiňovací způsob s jeho dvěma subhodnotami přítomného a minulého. Text nejdříve obecně vysvětluje kondicionál jako způsob, který vyjadřuje možný děj a děj, který by nastal za určitých podmínek. V právě části „výkladového okna“ je poté upřesněn rozdíl mezi kondicionálem přítomným a minulým. Definice je zčásti totožná, oba kondicionály vyjadřují děj možný nebo podmíněný, u přítomného se jedná o děj „v přítomnosti nebo budoucnosti“, kdežto u minulého „v minulosti“. Takové vysvětlení není přesné, protože kondicionál minulý nemusí vždy vyjadřovat jen děj, který se odehrál v minulosti (vyjádření pro budoucnost lze vynutit časovými adverbii např. *zítra*). Přesto se taková definice zdá být pro žákovské pochopení dostačující, a to už jenom z toho důvodu, že v současné češtině se pozoruje ústup kondicionálu minulého, kdy jej nahrazuje kondicionál přítomný.⁴² Tato informace o současném výskytu minulého kondicionálu by mohla být ve výkladovém textu obsažena. Přehledná a funkční je také tabulka s příkladovými tvary sloves podmiňovacího způsobu přítomného a minulého, díky níž si lze osvojit formální rozdíly ve tvarech obou kondicionálů a typ kondicionálu tak bezpečně určit. Pro ještě lepší přehlednost a srozumitelnost by minulé příčestí pomocného slovesa *být* (nebo *bývat*, jak je naznačeno v posledních uvedených příkladech) bylo dobré graficky zvýraznit. Upozorněno je ve výkladovém textu také na vzájemné splynutí kondicionálových tvarů pomocného slovesa se spojkami (takto explicitní vysvětlení v předchozích dílech chybělo). To je důležité vyzdvihnout, neboť bez této informace může být ve tvarech jako např. *kdybych* pro žáky těžké kondicionálový tvar najít.

Druhý výkladový text (obr. 15) uvádí výčet tří hodnot slovesných kategorií. Již první uvozující věta poučky je ale nepřesná, možná až nesprávná. Věta, že „sloveso svými určitými tvary vyjadřuje trojí čas“, je zavádějící, protože ne všechny určité tvary čas vyjadřují (slovesný tvar v imperativu je určitý tvar, přesto u něj čas neurčujeme). Navíc indikativní slovesné tvary vyjadřují vždy jen jednu hodnotu z těchto tří časů. Vzhledem k tomu, že se v praxi často setkáváme s tím, že žáci určují čas u všech tří, je potřeba, aby ve výkladu času bylo neustále upozorňováno na fakt, že kategorie času je vázaná pouze na oznamovací způsob (o to více je to žádoucí, pokud je čas probírán dříve než způsob). Uvozující věta by

⁴² Podle *Mluvnice současné češtiny* (2010, s. 242) z celkového počtu v korpusu doložených kondicionálů jsou jen necelá 2 % kondicionálů minulých.

proto měla tuto informaci obsahovat, lze ji upravit např. takto: *u slovesných tvarů vyjadřujících kategorii oznamovacího způsobu určujeme kategorii času*. V samotném výčtu hodnot kategorií času dále nacházíme nesystematičnost této kategorie. U přítomného a minulého času nenalezneme žádné vysvětlení, ačkoliv by bylo vhodné doplnit významy těchto časů (např. za použití pojmu *okamžik promluvy*, který lze demonstrovat na časové ose) a na příkladu poukázat na jejich formální tvoření. Celkové rozporné pojetí rozlišování přítomného a budoucího času se ukazuje ve výkladovém textu u vysvětlení budoucího času. Poučka uvádí, že čas budoucí „vyjadřuje se tvarem složeným“, nebo „u některých sloves tvarem jednoduchým“. Jak bylo již napsáno v komentáři k předchozímu dílu učebnice, určování slovesných tvarů by mělo být v případě přítomných tvarů dokonavých sloves vyjadřujících budoucnost jednotné (ostatní kategorie jsou určovány formálně). Opět zde figuruje nepřesně formulované tvrzení, že „slovesa, která vyjadřují budoucí čas tvarem jednoduchým, nemohou vyjádřit čas přítomný“, které by bylo potřeba upravit (např. *některé tvary sloves přítomného času vyjadřují budoucí děj* nebo *některé tvary sloves přítomného času mají význam budoucí*).⁴³ Jak bylo již zdůrazněno, do problematiky vstupuje také otázka slovesného vidu, který je vyložen až v učebnici určené pro 8. ročník ZŠ. Paradoxně jsou tak i zde navrhované úpravy nepřesné, čemuž se snaží předejít alespoň výraz *některé* (tvary). Tuto informaci je dále nutné přesunout k pojmu přítomný čas, aby bylo žákům zřejmé, že ačkoliv tyto tvary sloves referují k budoucnosti, určovat by se měly jako tvary přítomného času. U budoucího času navíc chybí další způsob tvoření, a to u sloves s významem jednosměrného pohybu předponami *po-* nebo *pů-*, na jejichž základě žáci budoucí čas snadno určí (vzhledem k tomu, že se jedná o frekventovaná slova, např. *pojedu*, *půjdu*, je žádoucí, aby se s některými z nich žáci seznámili už v 6. ročníku).

První výkladový text odpovídá poznatkům české jazykovědy a informace o kondicionálu plní podmínku oborové správnosti. Poučky by mohly být v některých ohledech doplněné o zajímavé informace, které by přispěly k snadnějšímu porozumění problematice (zvl. zvýraznění minulého přičestí pomocného slovesa u tvaru kondicionálu minulého a jeho aktuální stav užívání).

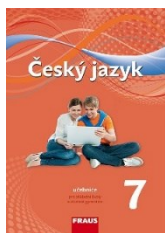
⁴³ K tomu např. již K. Svoboda (1977, s. 119): „Mluvnickým pojmem je i slovesný čas a nelze ho ztotožňovat s časem děje. Není vždy shoda mezi tvarem slovesa, pokud jde o slovesný čas, a časem (dobou) děje, který je slovesem pojmenován.“

V porovnání s výkladovým textem o kondicionálu v předchozím dílu je text srozumitelnější a jasnější. Co se týče druhého výkladového textu o slovesné kategorii času, lze tvrdit, že výklad spíše neodpovídá poznatkům české jazykovědy a nesplňuje požadavek oborové správnosti ve své úplnosti. Opět neakceptuje argumenty zmiňovaných didaktických prací V. Styblíka a M. Čechové (1998)⁴⁴ či R. Adama (2019–2020)⁴⁵. Formulace a celé pojetí kategorie času v tomto „výkladovém okně“ může vést k nesrozumitelnosti a špatnému osvojení určování slovesné kategorie času. Stranou také navíc zůstává otázka slovesné kategorie vidu (ten se kříží s kategorií času). Slovesný vid se začíná v učebnicích probírat až později, což v této fázi samozřejmě komplikuje objasnění kategorie času.

⁴⁴ V. Styblík a M. Čechová (1998) k určování času u přítomných tvarů dokonavých sloves: „Přítomný tvar slovesa dokonavého vyjadřující budoucí děj bývá označován v mluvnicích a učebnicích jako budoucí čas... [...] S tím pak souvisí potíže žáků při určování ostatních kategorií.“ (s. 123).

⁴⁵ R. Adam (2019–2020) k určování času u přítomných tvarů dokonavých sloves: „Pro školní výuku tedy jednoznačně doporučujeme hodnotit neminulé indikativní tvary dokonavých sloves jako tvary přítomného času.“ (s. 120).

3.3.6 Český jazyk 7



Bibliografický údaj: Krausová Z., Teršová R., Chýlová H., Růžička, P. a Prošek M. *Český jazyk 7. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN: 978-80-7238-876-9

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník ZŠ představují ve výkladových textech (obr. 16 a 17) kategorii slovesného rodu, výklad je obsažen v kapitole 4 (*Slovesný rod*) v oddílu *Tvarosloví*. Charakterizován je zde rod činný a trpný, trpnému rodu je pak věnován prostor pro vysvětlení tvoření opisných a zvratných tvarů sloves.

Slovesný rod	
<u>Pes</u> honí zajíce.	<u>Zajíc</u> je honěn psem.
<u>Učitel</u> chválí žáka.	<u>Žák</u> je chválen učitelem.
Podmět je zároveň původcem děje.	Podmět není původcem děje. Slovesný tvar vyjadřuje, co činí někdo jiný než podmět.
Rod činný	Rod trpný

Obr. 16: Výkladový text č. 1 z *Český jazyk 7*, Fraus 2013, str. 62

Rod trpný vyjádříme:		
1. Opisným tvarem: Tento tvar se skládá z příčestí trpného a pomocného slovesa být (bývat) . Např.: <i>byl povýšen, je povýšen, bude povýšen, byl by povýšen, být povýšen</i> (= infinitiv).	2. Zvratnou podobou slovesa, a to 3. os. činného rodu se zvratným zájmenem <i>se</i> . Např.: <i>V Národním divadle se hraje</i> <i>Prodaná nevěsta. Zboží se dopravuje vlaky i letadly.</i>	Opisné pasivum vyjadřuje stav nebo výsledek děje.
Příčestí trpné se tvoří z kmene minulého – <i>povýši-l</i> – připojením -en <i>povýš-en, povýš-ena, povýš-eno</i> nebo -n – <i>dělá-n, dělá-na, dělá-no</i> nebo -t – <i>umy-t, umy-ta, umy-to</i> .	Pokud můžeme u slovesa užít opisný tvar i zvratné sloveso, užijeme trpný rod vyjádřený zvratným slovesem. Např.: <i>Tento pořad se vysílá už před týdnem.</i> namísto <i>Tento pořad byl vysílán už před týdnem.</i>	Zvratné pasivum často vyjadřuje opakovanou činnost nebo děj.
		Slovesný tvar se zvratným zájmenem nemusí vždy vyjadřovat trpný rod, např.: <i>Tereška se umyla</i> (= umyla sebe, nikoli byla umyta).

Obr. 17: Výkladový text č. 2 z *Český jazyk 7*, Fraus 2013, str. 62

Komentář

V prvním výkladovém textu (obr. 16) nalezneme termíny *rod činný* a *trpný*, které jsou představeny dvojicí, resp. čtveřicí příkladových vět. K nim jsou připojeny

informace o tom, kdy je a kdy není původce děje podmětem. Z „výkladového okna“ vyplývá, že učebnice pracuje se slovesným rodem jako s kategorií, která je založena na protikladu činného a trpného rodu v rámci struktur, které spočívají v tom, kdo stojí v pozici podmětu. Vysvětlení postupuje od konkrétních příkladů k vyvození významů termínů. Chybí však explicitnější vyjádření toho, co slovesný rod je, resp. co vyjadřuje (např. *činný rod vyjadřuje, že původcem děje je podmět*). Výklad může být zavádějící i v tom, že zdůrazňuje pojem *podmět* a podtržením zvýrazňuje právě výrazy podstatných jmen v pozici podmětu, ačkoliv by se zde také hodilo upozornit na slovesné tvary a jejich predikátovou funkci, jedná-li se o vyložení právě slovesného rodu (např. označením/zvýrazněním, že tvar *honí* je aktivní tvar, zatímco tvar *je honěn* pasivní).

Vzhledem k tomu, že aktivní tvary nemají žádný formální příznak, je druhý výkladový text (obr. 17) věnován jen tvoření tvarů pasivních. Učebnice uvádí, že rod trpný lze vyjádřit opisným tvarem a zvrtnou podobou slovesa. U opisného tvaru je vysvětleno, že „se skládá z přičestí trpného a pomocného slovesa *být*“. Připojeno je také dostatečné množství příkladů, na kterých si lze správně povšimnout, že tvoření pasiva není omezeno hodnotami slovesných kategorií nebo že lze vytvořit i infinitiv pasiva. Výklad dále uvádí, že se přičestí trpné tvoří z kmene minulého a vypsány jsou zde i typy morfů, kterými se tvar tvoří, za doprovodu konkrétních příkladů. Přihlédneme-li k tomu, že v předchozích dílech učebnic nebyl termín kmen minulý vysvětlen (a to ani v kapitolách jiných jazykovědných oblastí), lze tuto informaci hodnotit jako nadbytečnou. Na základě uvedených příkladů si čtenář může udělat celkem „bezpečný obrázek“ o tom, jak tyto tvary přičestí trpného vypadají i bez znalosti pojmu *kmen minulý*. U zvrtné podoby slovesa je opět uvedeno, z čeho se tento tvar skládá, připojeny jsou taktéž příklady, tentokrát ve formě vět. Pro systematickosti terminologie by bylo vhodné užít *zvrtný tvar slovesa* namísto „zvrtná podoba slovesa“.⁴⁶ V další části textu nalezneme poučku, která uvádí, že „pokud můžeme u slovesa užít opisný tvar i zvrtné sloveso, užijeme trpný rod vyjádřený zvrtným slovesem“. Taková poučka je ovšem nepřesná, neboť jakkoliv v některých větách opravdu působí reflexivní forma slovesa vhodněji (např. v běžné spontánní komunikaci nebo tam, kde tato podoba působí neutrálně), stejně tak však vhodněji působí ve větách jiných opisné

⁴⁶ Např. Čechová – Styblík (1998, s. 123) doporučují „vést žáky k tomu, aby rozlišovali zvrtné sloveso (směje se, stmívá se) od zvrtných tvarů sloves (myje x myje se).

pasivum, ač reflexivní tvar lze také použít (k problematice ne/vhodnosti užívání opisného pasiva např. Štícha 1990).⁴⁷

V pravém sloupci od druhého výkladového textu nalezneme tři drobné vysvětlivky. První a druhá vysvětlivka upřesňuje významové užití obou pasivních tvarů. Namísto českých pojmů užívá také termíny *opisné pasivum* a *zvrtné pasivum*. Nabízí se proto, aby termín *pasivum* byl užit již v rámci prvního výkladového textu jako jasný ekvivalent pro trpný rod. Uveden by mohl být samozřejmě i termín *aktivum* jako ekvivalent pro rod činný. Jako problematické se může na vysvětlivkách jevit jejich upřesnění toho, co tato pasiva vyjadřují. Ve výkladu totiž není explicitně uvedena hlavní podstata slovesného rodu, tedy to, co dané formy vyjadřují (vztah mezi původcem děje a podmětem věty). To, jaký „typ“ děje vyjadřují (výsledek, opakování apod.) je samozřejmě také relevantní, bez upřesnění předchozí informace, to může být ale zavádějící. Poslední vysvětlivka upozorňuje čtenáře na odlišení zvrtného pasiva od aktivního tvaru zvrtného slovesa s uvedením konkrétního příkladu. To je upozornění velmi důležité, neboť tyto tvary mohou žákům při určování slovesného rodu činit obtíže. Upozorněno by mohlo být také na konkurenci opisného pasiva a přídavných jmen, zvláště s jejich jmennými tvary, a také na zvrtná slova, u kterých nelze morfem *se* vypustit, jejich tvary se tak řadí k činnému rodu.

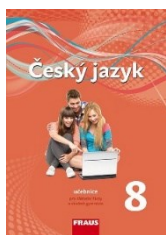
V obou výkladových textech nespátřuji žádné závažné nedostatky z hlediska správnosti, lze tedy tvrdit, že text odpovídá jak poznatkům české jazykovědy, tak i víceméně požadavku na oborovou správnost. První výkladový text by mohl být lépe didakticky zpracován, předně doplněn o jasné a srozumitelné vysvětlení toho, co slovesný rod a jeho dvě hodnoty vyjadřují.⁴⁸ V rámci příkladů by bylo účelné graficky znázornit právě slovesné tvary, aby vynikl rozdíl mezi slovesným tvarem aktivním a pasivním. Druhý výkladový text je přehledný a obsahuje jasná vyjádření toho, co jednotlivé formy pasiva vyjadřují a jak se tvoří, k čemuž přispívá také dostatek vhodných příkladů. Jako nepřesné informace lze hodnotit ty, které jsou v poučce o přednosti užívání zvrtného tvaru slovesa před tvarem opisným. Výkladový text o slovesném rodu by mohl být dále doplněn

⁴⁷ Vzhledem k tomu, že se jedná o přesah do stylistiky či jazykové kultury, nebudu se ve své práci tímto tématem podrobněji zabývat.

⁴⁸ R. Adam (2020, s. 121) poznamenává, že žáci si někdy spletou při určování rodu podle významu (děje se tak např. u dějů s všeobecným konatelem) a doporučuje si všímat formy.

o některé další jevy, které mohou žákům činit při určování této kategorie potíže,
a to ve formě dalších vysvětlivek/upozornění.

3.3.7 Český jazyk 8



Bibliografický údaj: Krausová Z., Pašková M., Chýlová H., Růžička, P. a Prošek M. *Český jazyk 8. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2014. ISBN: 978-80-7489-022-2

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 8. ročník ZŠ představuje ve výkladových textech (obr. 18 a 19) morfologickou kategorii slovesného vidu, a to v kapitole 3 (*Slovesný vid*) v oddílu *Tvarosloví*. Výklad charakterizuje slovesa dokonavá a nedokonavá a představuje pojem *vidová dvojice*.

Slovesa jsou z hlediska slovesného vidu dokonavá nebo nedokonavá:

- **dokonavé** sloveso vyjadřuje děj jako ohraničený nebo jednorázový,
- **nedokonavé** jako probíhající nebo opakovaný.

Dokonavá	Nedokonavá
přečte, unesl, poslechně, dotančil, zaplavál, zatelefonoval, doběhne, vybarví	čte, nese, pochechtává se, nechápe, vidí, lyžoval, surfuje, poslouchá, posílují, bude psát

Obr. 18: Výkladový text č. 1 z *Český jazyk 8*, Fraus 2014, str. 29

Slovesa **dokonavá** nemohou vyjádřit přítomný děj, jejich tvary přítomného času označují děj budoucí (vyrobí nové stroje, napíše dopis).

	čas minulý	čas přítomný	čas budoucí
dokonavá slovesa	pochopil	—	pochopí
nedokonavá slovesa	chápal	chápe	bude chápat

Vidové dvojice:

sloveso dokonavé	sloveso nedokonavé
uvidí	vidí
napíše	píše
naučí se	učí se
řekne	říká
koupí	kupuje
hodí	hází
nakoupí	nakupuje
vyhodí	vyhazuje
přinese	přináší
přijde	přichází

Jednoduché pravidlo: slovesa nedokonavá rychle odlišíme od sloves dokonavých pomocí budoucího času – u **nedokonavých** sloves je budoucí čas vyjádřen **složeným slovesným tvarem** – např. budu číst.

Slovesa pohybu a některá slovesa stavu vyjadřují budoucí čas tvarem jednoduchým, přesto jsou nedokonavá. Např.: jít – pojedu, jdu – půjdu, běžet – poběžím, kvést – pokvete.

Všimněte si, že vidové protějšky se často odvozují ze sloves opačného vidu předponou nebo příponou.

Obr. 19: Výkladový text č. 2 z *Český jazyk 8*, Fraus 2014, str. 30

Komentář

První výkladový text (obr. 18) uvádí výčet dvou typů sloves, sloves dokonavých a nedokonavých, z hlediska slovesného vidu a připojuje jejich základní charakteristiku. Obě charakteristiky se zaměřují na to, jaké děje tato slovesa svou dokonavostí/nedokonavostí vyjadřují. Připojen je dostatečný výčet příkladů sloves daného slovesného vidu, a to v různých kategoriích času. To je důležité pro uvědomění si toho, že slovesa v minulém čase neznamenaají slovesa dokonavá (jinak řečeno: žák by mohl ztotožňovat minulost s dokonavostí). Jistě by proto nebylo zbytečné, kdyby tato informace byla ve výkladu uvedena i explicitně. Žádoucí by také bylo uvedení slovesných tvarů v kontextu celé věty. Pojmy *dokonavá* a *nedokonavá* doprovází grafické zobrazení „dějovosti“ (buďto jako ohraničené, nebo jako probíhající).

Druhý výkladový text (obr. 19) obsahuje poučku, kterou jsme mohli zaznamenat již v předchozích dílech učebnice, týká se problematiky času u přítomných tvarů dokonavých sloves. Podoba, ve které je formulovaná v tomto výkladovém textu, odpovídá oborové správnosti: „Slovesa dokonavá nemohou vyjádřit probíhající děj, jejich tvary přítomného času označují děj budoucí.“ Zavádějící může být ovšem připojená tabulka s příklady. Na základě poučky lze totiž vyrozumět, že uvedený slovesný tvar „pochopí“ je tvar přítomného času, vyjadřuje však budoucí děj. V tabulce je ale toto sloveso zařazeno k pojmu budoucí čas. Dochází zde opět k nesystematičnosti chápání pojetí kategorie času. V pravém sloupci od výkladového textu je „jednoduché pravidlo“ pro určení dokonalosti/nedokonalosti slovesného tvaru, které spočívá ve spojitelnosti infinitivu nedokonavého slovesa s pomocným futurálním tvarem *bude*. K tomuto pravidlu se pojí i další doprovodný text v pravém sloupci, který upozorňuje na některá frekventovaná slovesa s významem pohybu, která vyjadřují budoucí čas a jsou nedokonavá. Vzhledem k tomu, že může dojít k mylnému zařazení slovesa *jít* k dokonavosti (spojení *bude jít* podle pravidla není možné), má toto upozornění ve výkladovém textu své důležité místo. Pod „výkladovým okénkem“ se nachází výčet příkladů vidových dvojic. Jako účinné by se v tomto výčtu jevilo uvádět slovesa i v jejich infinitivním tvaru, aby si čtenář mohl lépe povšimnout i slovotvorných prostředků.

Didaktické zpracování výkladových textů je z hlediska odpovědnosti poznatkům české jazykovědy problematické. Vyjma tabulky

o dokonavosti/nedokonavosti v jednotlivých časech jsou texty po stránce obsahové i grafické víceméně přehledné, srozumitelné a jasné. Lze tvrdit, že obsahují také dostatek informací k dané problematice slovesného vidu, které splňují požadavek oborové správnosti. O to více však vyniká nesoulad mezi tabulkou a poučkou věnující se času dokonavých sloves. Ačkoliv je poučka (na rozdíl od těch v předchozích dílech učebnic) obsahově i terminologicky správná (rozeznává pojmová spojení *přítomný děj*, *tvary přítomného času*, *budoucí děj*), nekoresponduje s připojenou tabulkou konkrétních příkladů. Jasná a srozumitelná poučka je tak narušena samotnou demonstrací konkrétních příkladů, což může vést k žákovským potížím při určování slovesných kategorií. Budoucí děj je v tabulce označen jako budoucí čas, tím je tvar zařazen ke kategorii času podle významu, zatímco v poučce je zařazen ke kategorii času podle formy.

3.3.8 Český jazyk 9



Bibliografický údaj: Krausová Z., Pašková M., Vaňková J., Růžička P., Chýlová H. a Prošek M. *Český jazyk 9. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2015. ISBN: 978-80-7489-045-1

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro 9. ročník ZŠ se již nevěnuje žádné slovesné kategorii konkrétně a jednotlivě. V rámci tématu sloves, v kapitole 5 v oddílu *Tvarosloví*, se výkladový text (obr. 20) zabývá přechodníkovými tvary (přechodník přítomný a minulý), u kterých se některé morfologické kategorie vyjadřují, proto bude provedena analýza i tohoto výkladového textu.

Přechodníky Vyjadřují číslo, relativní čas (ve vztahu k jinému ději), slovesný rod, vid a jmenný rod.					
přechodník přítomný			přechodník minulý		
<ul style="list-style-type: none">od kmene přítomného sloves nedokonavýchvyjadřuje současnost s dějem slovesa v přísudku v přítomnosti, minulosti, budoucnosti Např. <i>Petra, sedíc v křesle, pije horký čaj. (sedí a pije)</i>			<ul style="list-style-type: none">od kmene minulého sloves dokonavýchvyjadřuje předčasnost před dějem slovesa v přísudku Např. <i>Vystoupiv z vozu, rychle odcházel. (nejdřív vystoupil, pak odcházel)</i>		
rod mužský č. jedn.	rod ženský a stř. č. jedn.	rod muž., ženský a stř. č. množ.	rod mužský č. jedn.	rod ženský a stř. č. jedn.	rod muž., ženský a stř. č. množ.
-a	-ouc	-ouce	-0	-ši	-še
třesa	třesouc	třesouce	odnes	odnesši	odnesše
-e	-íc	-íce	-v	vši	-vše
váže	vážíc	vážíce	seskočiv	seskočivši	seskočivše

Poznámka:
Z přechodníků se tvoří přidáním koncovky *-í* přídavná jména slovesná – *sedící, mávající, hrající, čistící; navrátilivší se, odešedší.*

přechodníky = transgre-sivy

- kmen přítomný – oddělíme-li od tvaru 3. osoby jednotného čísla přítomného času osobní koncovku (*mlč-i*)
- kmen minulý – oddělíme-li od přičestí činného/minulého *-l* (*chodi-l*)

Obr. 20: Výkladový text z *Český jazyk 9*, Fraus 2015, str. 45

Komentář

Výkladový text (obr. 20) v učebnici pro 9. ročník představuje slovesné tvary přechodníků. Na začátku výkladu je nejprve uvedeno, co přechodníkové tvary vyjadřují: „číslo, relativní čas (ve vztahu k jinému ději), slovesný rod, vid a jmenný rod“. V následující tabulce je přehledně charakterizován přechodník přítomný a minulý, jak se tvoří (včetně typů morfů pro různé rody a čísla) a co vyjadřuje,

připojeny jsou ukázkové věty s přechodníky. V poznámce nalezneme také informaci o tvoření slovesných přídavných jmen vzniklých z přechodníků. V pravém sloupci dále najdeme odborný termín pro přechodník (*transgresiv*) a dvě další poznámky, vysvětlující, co je kmen přítomný a minulý. Celková tabulka i s postranními vysvětlivkami tak může posloužit jako postup k vytvoření přechodníkového tvaru. Vzhledem k tomu, že se toto tvoření musíme naučit, jeví se celý text jako přehledný výklad těchto specifických slovesných tvarů. Jasně je zde také uvedeno, které morfologické kategorie se u nich určují, a může čtenářům posloužit jako srozumitelný návod pro tvoření a samozřejmě i rozpoznání přechodníků.⁴⁹ Do výkladu by bylo snad jen vhodné doplnit, že se jedná o slovesné tvary neurčité, ačkoliv tato informace by měla vyplynout z toho, že přechodníky nevyjadřují kategorii osoby (tato informace je také obsažena v nápovědě na jiném místě, viz níže obr. 21).

Didaktické zpracování výkladového textu je tedy přehledné, jasné a srozumitelné, je využito tabulky i vhodných vysvětlivek. Text odpovídá poznatkům české jazykovědy a také splňuje požadavek na oborovou správnost.

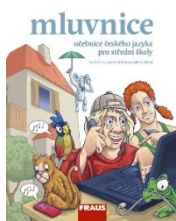
Nápověda: neurčitý tvar
slovesný nevyjadřuje
kategorii osoby.

Obr. 21: Výkladový text z *Český jazyk 9*, Fraus 2015, str. 48

⁴⁹ *MSC* (s. 249) uvádí, že užívání přechodníků je omezeno jen na psanou češtinu a tvoří méně než 1 % všech slovesných tvarů.

3.4 Učebnice českého jazyka pro SŠ (Fraus)

3.4.1 Český jazyk pro SŠ – Mluvnice



Bibliografický údaj: Martinec I., Tušková J., Zimová L. *Mluvnice. Učebnice pro českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN: 978-80-7238-779-3

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka pro SŠ, která nese název *Mluvnice*, je určená k výuce na všech typech středních škol a svým rozsahem pokrývá celé středoškolské studium. Výklad slovesných morfologických kategorií osoby, čísla, způsobu, času, vidu a slovesného rodu nalezneme ve 2. oddílu učebnice *Tvarosloví (morfologie)* v 9. kapitole *Slovesa (verba) a jejich časování* v podkapitole *Mluvnické kategorie sloves*; jmenný rod u sloves je vyložen jako součást 4. kapitoly *Mluvnické kategorie (gramatické významy) jmen* v témže oddílu.

Komentář

Výkladové texty č. 1 (příloha 1) uvádí slovesnou kategorii osoby a čísla v těsné návaznosti, informace o sepětí těchto dvou kategorií je také uvedena. U jednotlivých hodnot osob jsou pojmenováni jednotliví účastníci, zmíněny jsou slovesa, která mají tvary jen 3. osoby. Zdůrazněno je také to, že kategorii osoby vyjadřují určité tvary. U kategorie čísla u sloves jsou pak zdůrazněné i shody s číslem jeho řídícího jména, upozorněno je na tvary příčestí a přechodníků, které svými neurčitými tvary číslo vyjadřují. Další část výkladu se soustřeďuje na posuny v osobě a čísle. Uvedeno je zeslabení významu 1. osoby (užití 3. osoby, autorský plurál), zesílení významu 1. osoby (majestátní plurál), vykání, onkání a onikání. Ke všem uvedeným informacím je uvedeno dostatečné množství příkladů.

Výkladové texty věnující se slovesným kategoriím osoby a čísla odpovídají současným poznatkům české jazykovědy, splňují též požadavek na oborovou správnost. Obohaceny jsou dále o významné jazykové jevy (v tomto případě zvl. transpozici osoby a čísla), důležité je také zdůraznění určování těchto dvou kategorií u určitých a neurčitých tvarů. Didaktické zpracování textu je přehledné, jasné a srozumitelné.

Výkladový text č. 2 (příloha 2) představuje kategorii slovesného způsobu, kde je vysvětleno, co slovesný způsob je a jaké jsou jeho hodnoty. U každé z hodnot slovesného způsobu je uvedeno, co vyjadřují (indikativ – „děj reálný“, imperativ – „apel“, kondicionál přítomný – „splnitelnou podmínku, taky děj možný v přítomnosti nebo budoucnosti“, kondicionál minulý – „podmínku v minulosti nesplněnou nebo nesplnitelnou“). Výraz apel u rozkazovacího způsobu je dále zpřesněn o jeho vyjádření rozkazu, zákazu, pokynu, prosby; zmíněn je také opisný imperativ a možnosti vyjádření rozkazu jinými slovesnými tvary. U obou kondicionálů je uveden způsob jejich tvoření. V postranních „okénkách“ jsou dále obsažena důležitá upozornění týkající se zaměnitelnosti slovesného způsobu s druhy vět podle tzv. postoje mluvčího, spisovnosti a nespisovnosti kondicionálových tvarů a neurčování kategorie času u podmiňovacího způsobu (zdůrazněno je, že označení přítomný a minulý rozlišují jen různé tvary).

Všechny informace v tomto výkladovém textu odpovídají poznatkům české jazykovědy i jejich oborové správnosti. U výkladu indikativu by bylo vhodné zdůraznit jeho schopnost vázat na sebe kategorii času (z příkladů, kdy jsou uvedeny tvary sloves ve všech časech, to sice vyplývá, ale protože je tato informace klíčovým rysem indikativu, pro komplexnost definice by měla být uvedena). Dílčí vysvětlení i poučky, které mají funkci upozornění, jsou jasné a srozumitelné. Celý výklad je zpracován didakticky přehledně.

Tvary přítomného času jsou **jednoduché**, minulého **složené**. Tvary budoucího času se vyjadřují třemi způsoby – opisným futurem u sloves nedokonavých (*bude čekat*), přítomným tvarem sloves dokonavých (*nakreslí*), pomocí předpony *po-* u sloves pohybu a změny stavu (*poletí, pokvete*); viz tvary jednoduché a složené.

Obr. 22: Část výkladového textu č. 3 z *Mluvnice*, Fraus 2009, str. 75



Obr. 23: Část výkladového textu č. 3 z *Mluvnice*, Fraus 2009, str. 74

Výkladový text č. 3 (příloha 3) je věnován kategorii času. V první větě se dozvídáme, že kategorie času je podřízená kategorii způsobu a že jej neurčujeme u podmiňovacího a rozkazovacího způsobu. Dále jsou vypsány hodnoty tří časů, které jsou charakterizovány z hlediska okamžiku promluvy; výklad je demonstrován pomocí časové osy. Důležitou částí je uvedení trojího způsobu tvoření tvarů vyjadřujících budoucnost, v samotné formulaci se ale setkáváme jako v učebnicích pro základní školy s problematickým pojetím. V textu čteme: „Tvary budoucího času se vyjadřují třemi způsoby – opisným futurem u sloves nedokonavých (bude čekat), přítomným tvarem sloves dokonavých (nakreslí), pomocí předpony po- u sloves pohybu a změny stavu (poletí, pokvete)“, jak ukazuje obr. 22. Jako problematické a matoucí se jeví především vyplývající informace, že tvar *nakreslí* je tvarem přítomného času a vyjadřuje budoucí čas. Ačkoliv jsou čtenáři správně upozorňováni na rozlišování formální podoby výrazu a jeho sémantiky, terminologie zde selhává, což následně může vést k chybným úsudkům. Podle poučky, umístěné v doprovodném „okénku“ (obr. 23), by žáci tvar *přečtu* „měli určovat jako tvar přítomného času dokonavého slovesa vyjadřující budoucí čas“. Pro čtenáře tedy může zůstat otázkou, jakým způsobem určovat, (i zapisovat) kategorii času u takovýchto tvarů, a jak tedy chápat pojem *budoucí čas* (zda-li odkazuje tento termín k formě či sémantice atd.). Jiné problémy mohou nastat také v případě, kdy tvary přítomného času dokonavého slovesa k žádnému budoucímu ději nereferují. Jak bylo uvedeno v komentářích u učebnic pro základní školy, nejvhodnějším doporučením se zde jeví určovat tyto tvary jako tvary přítomného času a v poučce část formulace „vyjadřující budoucí čas“ nahradit formulací *vyjadřující budoucnost*, nebo snad ještě lépe *referují k budoucnosti* (tento pojem by pak korespondoval i s časovou osou, kde je výraz *budoucnost* uveden a jasně odpovídá významové rovině chápání). Co se týče tvoření tvarů budoucího času předponou *po-*, uvádět by se měla i předpona *pů-* u slovesa *jít* (jedná se o frekventovaný slovesný tvar, s kterým se žáci jistě při určování kategorií setkávají). V další části výkladového textu je vysvětlena transpozice času. Vysvětlen je také pojem *relativní čas* a jeho vyjádření v rámci větných struktur, doprovázeno je časovou osou představující pojmy *předčasnost*, *současnost* a *následnost*. Vyjmenovány jsou dále prostředky k vyjádření relativních časů: časová příslovce, předložková spojení, časové spojky a přechodníky přítomné a minulé (ty jsou doplněny příkladovými větami).

Je těžké zodpovědět otázku, zda tento výkladový text věnující se kategorii času odpovídá poznatkům současné jazykovědy a zda splňuje požadavek na odbornou správnost. Výklad obsahuje dostatek informací, věnuje se (v učebnicích pro základní školy opomíjené) oblasti relativních časů, zdůrazněn je u absolutních časů okamžik promluvy, k demonstraci dobře slouží i časové osy. Didaktické zpracování textu je v převážné většině jasné, srozumitelné a přehledné. Problémem tak zůstává „jen“ pojetí prezentních tvarů dokonavých sloves, v rámci něhož text není přesný, neodpovídá tak poznatkům v odborných příručkách, ani nerespektuje didaktické práce, kde je na tuto rozkolísanost upozorňováno (viz již několikrát zmiňovaní Čechová – Styblík a další).

Ve výkladovém textu č. 4 (příloha 4) je vyložena kategorie slovesného vidu. Učebnice charakterizuje vid jako kategorii, která „vyjadřuje významovou složku slovesného děje“. Tato charakteristika může být pro čtenáře nejasná, proto by mohla být dále upřesněna např. takto: *slovesa lišící se videm se zpravidla liší i významem*. Zdůrazněna by měla být stejně jako u kategorie osoby a čísla a způsobu a času, spjatost této kategorie s časem (kategorie vidu ovlivňuje kategorii času). Učebnice dále charakterizuje slovesa dokonavá a nedokonavá, a to vždy ve vztahu k ukončenosti děje. U dokonavých sloves je upozorněno na to, že se může jednat o děj, který bude ukončen (jako příklad je uveden „přečtu dopis“). Takové upozornění je žádoucí, protože může předcházet tomu, aby žáci ztotožňovali dokonavost s minulým časem. V „okénku“ na straně textu nalezneme vysvětlivku: „Slovesa dokonavá nemohou vyjádřit aktuální přítomný čas. Přítomné tvary těchto sloves vyjadřují čas budoucí (zazpívá, napíše)“. Problematičností této formulace jsem se zabývala již v předchozím odstavci. V další části výkladového textu jsou vyloženy vidové dvojice sloves, dostatek prostoru je věnováno způsobům tvoření a „speciální“ skupině sloves, která jsou obouvidová, nebo vyjadřují vždy jen jeden z vidů. Výklad se dále rozšiřuje i na opozici násobenost a nenásobenost sloves. V celém textu jsou jednotlivé jevy doprovázeny jasnými a srozumitelnými příklady v kontextu celé věty.

Výkladový text o slovesném vidu odpovídá poznatkům současné české jazykovědy, a to především svým rozšířením o oblast tvoření a násobenost/nenásobenost slovesného děje. V rámci samotné definice této slovesné kategorie můžeme zaznamenat obtíže při vymezování podstaty vidu, která

je zřejmě odrazem neustáleného pojetí vidu i v odborných příručkách. Vyjma zmíněné vysvětlivky je také splněna podmínka oborové správnosti. Didaktické ztvárnění je opět přehledné a srozumitelné.

Trpný rod se tvoří dvěma způsoby:

1. **Tvarem opisného pasiva** (příčestí trpné + tvary pomocného slovesa *být*): *je přeložena, byla přeložena...*, *je zajat, byl zajat, ...* Příčestí trpné je zakončeno na -n (*-na, -no, -ni, -ny, -na*), nebo na -t (*-ta, -to, -ti, ty, -ta*).
2. **Tvarem zvratného pasiva**: *Sklidilo se hodně ovoce*. Jeho užití je omezeno na 3. osobu.

Obr. 24: Část výkladového textu č. 5 z *Mluvnice*, Fraus 2009, str. 79

Výkladový text č. 5 (příloha 5) završuje výklad slovesných mluvnických kategorií slovesným rodem. Stručně, jasně a srozumitelně je vysvětlena podstata slovesného rodu („vyjadřuje vztah mezi původcem děje a podmětem věty“), uvedeny jsou hodnoty rod činný a trpný, dále se věnuje způsobu tvoření trpného rodu. Informace o opisných a zvratných tvarech pasiva (obr. 24) jsou však velmi stručné. V rámci způsobu zvratného tvaru pasiva není uvedena žádná charakteristika, pouze příklad („sklidilo se“), a informace, že jeho užití je omezeno na 3. osobu. Vzhledem k tomu, že se jedná o učebnici pro střední školy, mohl by výklad věnovat pasivním tvarům více prostoru. Výklad sice předkládá slovesa, která nemají schopnost vyjádřit slovesný rod, chybí ale pojem *volný tvarotvorný morfém se*, příklady infinitivních tvarů zvratného pasiva (jedná se o častý jev v běžném jazyce), zajímavé a užitečné by bylo do výkladu zařadit i *reflexiva tantum* či vymezení významového užití (např. vzájemnost, generalizace agentu, jeho anonymizace, vyjádření samovolné změny atd.). Poslední část se zabývá užíváním obou forem pasiva.

V porovnání s výkladovými texty ostatních kategorií, je oblast kategorie slovesného rodu zhuštěna na nejzákladnější fakta, proto se nabízí rozšíření o různé zajímavé a užitečné poznatky, které by mohly napomoci k pochopení slovesného rodu i k jeho určování. Informace nejsou k nalezení ani v částech učebnice, které se věnují syntaxi. Předložené informace poznatkům české jazykovědy odpovídají a splňují požadavek na oborovou správnost. Didaktické zpracování opisného a zvratného tvaru pasiva může být kvůli absenci některých informací méně srozumitelné. Celkově je výkladový text přehledný.

V rámci morfologických kategorií sloves nalezneme v učebnici také informaci o určování jmenného rodu u sloves, kterou nalezneme v kapitole o mluvnických

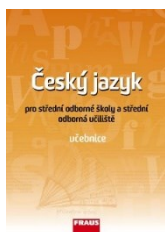
kategoriích jmen: „jmenný rod mají také některé slovesné tvary“ (viz obr. 25). Tento fakt, v učebnicích pro základní školy opomíjený, by bylo funkční zařadit i do kapitoly výkladu morfologických kategorií, které se určují u sloves.

Mluvnický rod určujeme také u **přídavných jmen**, většiny **zájmen**, **číslovek**. Jejich rod je určován **rodem řídícího podstatného jména** (*zajímavý příběh, zajímavá pohádka, tvůj vztah, jedno řešení*). Jmenný rod mají také některé **slovesné tvary** (tvary přičestí – *kreslil, kreslila, kreslilo, kreslen, kreslena, kresleno* – a přechodníků – *napsav, napsavši, napsavše*).

Obr. 25: Část výkladového textu z *Mluvnice*, Fraus 2009, str. 36

Shrnutí: Slovesné morfologické kategorie v analyzované učebnici pro střední školy jsou představeny v souvislém výkladovém textu (souvislost je samozřejmě přerušována cvičeními ke každé z kategorií) v rámci jedné podkapitoly. Texty v převážné míře odpovídají poznatkům současné české jazykovědy, což dokládají různé zajímavé a užitečné rozšiřující informace. Učebnice se snaží o důkladné charakteristiky podstaty jednotlivých kategorií, což může v praxi vést k lepšímu pochopení jednotlivých kategorií. Jediný výklad, který se jeví informačně „chudší“, je kategorie slovesného rodu. Dále lze tvrdit, že obsahy výkladů splňují podmínku oborové správnosti, neplatí to však úplně pro výklad kategorie času (a v návaznosti na něj i kategorie vidu). Zde se setkáváme s problémy ohledně pojetí a formulací v souvislosti s přítomnými tvary dokonavých sloves. Důležitým prvkem všech výkladových textů v analyzované učebnici pro střední školy je jejich grafické a typografické zpracování: funkčně a jednotě jsou použity různé funkce zvýrazňování písma, což přispívá k přehlednosti výkladu. Didaktické zpracování je (tedy až na výjimky) srozumitelné, k čemuž přispívá také řada vhodných příkladů.

3.4.2 Český jazyk pro SOŠ a SOU



Bibliografický údaj: Martinec I., Hoffmannová J., Ježková J., Tušková M. J., Vaňková J. a Zimová L. *Český jazyk. Učebnice pro střední odborné školy a střední odborná učiliště*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN: 978-80-7238-875-2

Stručná charakteristika

Učebnice českého jazyka je speciálně určená k výuce na středních odborných školách a středních odborných učilištích. Svým rozsahem pokrývá stejně jako předchozí učebnice pro SŠ celé středoškolské studium. Výklad slovesných morfologických kategorií osoby, čísla, způsobu, času, vidu a slovesného rodu nalezneme ve 4. oddílu učebnice *Tvarosloví českého jazyka* v kapitole 4.3 *Časování sloves*.

Komentář

Výklad (příloha 6, 7 a 8) v učebnici pro SOŠ a SOU je na rozdíl od *Učebnice pro SŠ – Mluvnice* ve svém obsahu značně omezen a zredukován jen na nejzákladnější informace. Způsob formulování je ve většině případů zcela totožný s tím v učebnici *Mluvnice*, a to včetně vybraných příkladů. Zpracování se tedy liší tím, že jsou zde informace vybrané, některé z nich jsou zahrnuty v rámci samostatného „výkladového okna“ označeného *zapamatujeme si*. V analýze se proto zaměřím jen na ty části, které se od předchozí učebnice liší a vyžadují nutnost komentáře.

Kategorie osoby a čísla jsou vyloženy totožně, vynechány jsou výklady a transpozici osoby a čísla. Kategorie slovesného způsobu je zredukována jen na charakteristiku toho, co tato kategorie vyjadřuje, a výpis tří hodnot. Na rozdíl od výkladu slovesného času v předchozí učebnici nalezneme v této učebnici jednu charakteristiku navíc: „dynamičnost dějového příznaku substance, jehož vyjádřením je sloveso, se uskutečňuje jako čas slovesného děje“. Dále jsou vypsány tři hodnoty kategorie času z hlediska okamžiku promluvy. Nenalezneme zde žádné informace o podobě tvarů, jejich tvoření, ani o relativních časech či transpozici. V rámci slovesného vidu se opět setkáme s totožnými formulacemi, ty nepředkládají způsoby tvoření. Připojená je informace, že „dokonavost se vylučuje s přítomností“ a že „dokonavá slovesa existují proto jen v minulém a budoucím čase“. Tyto formulace jsou podobné jako to bylo v předchozích dílech

učebnic nepřesné, mohou být nesrozumitelné a zavádějící. Připojena je tabulka s tvary dokonavého a nedokonavého slovesa, která opět otevírá otázku pojetí kategorie času, ke které jsem se již několikrát vyjádřila. Výklad slovesného rodu je opět informačně i formulačně totožný s výkladem v předchozí učebnici, vynechány jsou informace o užívání. Informaci o tom, že se u některých slovesných tvarů určuje také jmenný rod nalezneme v kapitole o mluvnických kategoriích jmen (totožné s učebnicí *Mluvnice*).

Výkladové texty v učebnici určené pro SOŠ a SOU jsou víceméně zredukované výklady z *Učebnice pro SŠ – Mluvnice*. Velká stručnost a kusost jednotlivých informací může v porozumění jednotlivým kategoriím způsobovat potíže. Ačkoliv je zjevné, že tato redukce vychází z cílové skupiny této učebnice, kterou jsou žáci SOŠ a SOU. Otázka efektivnosti není tématem této práce, ponechám ji proto stranou. Pokud odhlédneme od omezeného výkladu, který může být nesrozumitelný či zavádějící, odpovídají texty v převážné míře poznatkům současné české jazykovědy a jsou oborově správné. Neplatí to však bezpodmínečně stejně jako u předchozích učebnic pro výklad kategorie času a vidu. Didaktické zpracování je z hlediska grafické stránky přehledné, vhodně působí i „okna“ označená *zapamatujeme si*.

4 Výsledky analýzy

V rámci svého výzkumu jsem provedla analýzu výkladových textů v osmi učebnicích českého jazyka určených pro 2. až 9. ročník základních škol a dále ve dvou učebnicích určených pro výuku na středních školách. Všechny analyzované učebnice byly vydány nakladatelstvím Fraus. Výběr ucelené řady učebnic jednoho nakladatelství mi v následujícím shrnutí umožní okomentovat soudržnost a návaznost jednotlivých výkladových obsahů z hlediska obou hodnotících kritérií (viz s. 43). Předmětem obsahové analýzy jsou výkladové texty, které se věnovaly slovesným morfologickým kategoriím.

Cílem výzkumu je na základě teoretického vymezení didaktické transformace analyzovat tu její složku, která zohledňuje vědní obor (jinak také oborové obsahy, představy či kontext oboru). Proces, který je v rámci analýzy sledován, nejlépe vystihuje pojem *ontodidaktická transformace*, tzn. převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních (zde konkrétně z vědního oboru lingvistiky do učebnic českého jazyka pro ZŠ a SŠ). Hlavním úkolem analýzy bylo ověřit správnost těchto oborově didaktických faktů vzhledem k tomu, co je daným oborem všeobecně akceptováno jako „pravda oboru“.

Analýza probíhala formou hodnotícího komentáře, ve kterém jsem se pokusila odpovědět na předem stanovené otázky v I. kritériu (kritérium oborové správnosti). V této rovině vycházím z odborného pojetí dané jazykové oblasti tak, jak je obsažené v základních mluvnicích a příručkách české jazykovědy. Nedílnou součástí tohoto odporného pojetí je zřetel na oborovou didaktiku: oporou mi jsou i tři práce didaktického charakteru, publikace K. Svobody, M. Čechové a V. Styblíka a studie R. Adama, ve kterých je pozornost slovesným morfologickým kategoriím věnována ve větší míře. Během prováděné analýzy bylo současně posuzováno hledisko didaktické, proto se v souvislosti s ověřováním správnosti obsahů zaměřuji i na jeho didaktické ztvárnění, v jehož rámci jsou stanoveny otázky v II. kritériu (kritérium didaktického ztvárnění).

V této kapitole se pokusím o formulaci několika závěrů, ke kterým jsem na základě podrobné analýzy došla. V podkapitole 4.1 *Shrnutí analýzy* uvádím některé obecné závěry vyplývající z dílčích analýz a poté se v podkapitole 4.2 *Nedostatky analyzovaných učebnic* zaměřuji na ty skutečnosti, které se jeví ve výkladových textech učebnic jako problematické, resp. které jsou v rámci

stanovených kritérií hodnoceny negativně. Cílem uvedení těchto nedostatků není nikterak učebnicové výklady o slovesných morfologických kategoriích odsoudit, nýbrž otevřít otázku, jak jsou učebnice českého jazyka zpracovány z hlediska jejich obsahové správnosti, která je mnohdy pokládána za samozřejmou. Ačkoliv se zaměřuji především na jednu stranu didaktické transformace, nelze se od strany druhé, která představuje učební schopnosti žáka (kvůli níž k transformaci dochází především), zcela oprostít. Proto je sledováno i didaktické ztvárnění, tedy jakých možností pro zpracování obsahu učebnice využívá, zda je tento obsah přehledný, srozumitelný a jasný. Nutno dodat, že se obě zmiňovaná kritéria vzájemně prolínají a ovlivňují. V jednotlivých komentářích analýz jsem se navíc pokusila navrhnout či doporučit některé konkrétní opravy či úpravy s ohledem na zachování určitých standardů učebnic.

4.1 Shrnutí analýzy

Jestliže nebylo jednoduché jasně odpovědět na první tři otázky v kritériu oborové správnost v rámci dílčích analýz (tedy jestli výkladový text obsahuje oborově správné poznatky, zda ty odpovídají současnému stavu oboru a jak se požadavek na učební schopnost žáka odráží v požadavku na oborovou správnost), o to více je složité odpovědět na tuto otázku ve vztahu k celé řadě zkoumaných učebnic. Obecně lze tvrdit, že učebnice českého jazyka pro základní i střední školy nakladatelství Fraus v oblasti slovesných morfologických kategorií **nesplňují kritérium oborové správnost bezvýhradně**, jak by se od učebnic s doložkou MŠMT mohlo předpokládat. Je důležité ovšem poznamenat, že v učebnicích nedochází k žádné „absolutní nepravdě“, která by byla od základů v rozporu s odborným pojetím. Lze vysledovat, že učebnice z odborných zdrojů vycházejí, k nesprávně či nepřesně uvedeným faktům tak dochází zřejmě vždy **kvůli samotnému procesu didaktické transformace**, resp. během tohoto procesu.

Velké rozdíly jsou navíc mezi učebnicemi určenými pro základní školy a pro střední školy. Výkladové texty v učebnicích pro základní školy obecně trpí snahou brát co největší ohled na učební schopnosti žáka, čímž však dochází k narušení představ oborových. To se pak paradoxně může odrazit (jak nám mohou doložit např. výzkumy M. Čechové 1981 a R. Adama 2019) v narušení žákovských představ. Jak to již mohlo vyplynout ze závěrů uvedených výše, v učebnicích to znamená, že na několika místech v oblasti slovesných morfologických kategorií

dochází k přílišnému zjednodušování nebo k vynechání podstatných informací, což vede k nejasným, často zavádějícím, a v nejzávažnějších případech dokonce i k nesprávným obsahům. Učebnice pro střední školy naopak poskytují výkladovému textu dostatek prostoru, ke zjednodušování nebo k vypuštění informací dochází méně, nebo téměř vůbec.

Zjednodušování a další úkony, které jsou zvoleny tak, aby byly obsahově a formulačně přiměřeny žákům, směřují již k druhému kritériu, k didaktickému ztvárnění. I zde jsou značné rozdíly mezi učebnicemi pro základní a pro střední školy. Didaktické ztvárnění zkoumané učebnice pro střední školy *Mluvnice* lze hodnotit jako velmi zdařilé. Díky grafickému zpracování textu, jsou výkladové texty přehledné, výklad je také bohatý obsahově i formulačně, má podobu souvislého textu, což přispívá k srozumitelnosti a jasnosti obsahu, připojeny jsou také příklady, často v kontextu celé věty. Výklad slovesných kategorií v učebnicích pro základní školy má grafickou podobu „výkladových oken“, samotný text je často spíše ve formě pouček, vysvětlení či vyvození pojmů, které jsou doprovázeny příklady slovesných tvarů, na rozdíl od učebnice pro SŠ, bez kontextu věty. I zřejmě kvůli této formě výkladu dochází k, již zmiňovaným, nepřesnostem vyloženého obsahu. Občas je i celá struktura výkladového textu méně přehledná.

4.2 Nedostatky analyzovaných učebnic

V rámci celé řady analyzovaných učebnic pro základní i střední školy je ve výkladových textech příznačné **rozporné pojetí kategorie slovesného času**. Slovesný čas je představen jako jedna z vyjadřovaných kategorií již v učebnici pro 3. ročník ZŠ a v různých souvislostech se dále objevuje téměř v každém dílu učebnice. Největší prostor, co se týče charakteristiky, je této kategorii věnován v učebnici pro 6. ročník. Komplexnější výklad nalezneme až v učebnici pro střední školy. Výklady, které se v různých souvislostech a v různé míře dotýkají kategorie času se v učebnicích pro základní školy omezují většinou na výpis jednotlivých hodnot, tedy na pojmy *čas minulý*, *čas přítomný* a *čas budoucí*. V žádné z učebnic pro ZŠ není vymezena podstata samotné kategorie, blíže není charakterizován čas minulý a přítomný, u nichž nejsou objasněny ani formální prostředky. Rozporné pojetí kategorie slovesného času se vyjevuje především v souvislosti s určováním času u přítomných tvarů dokonavých sloves, které vyjadřují budoucí děj. Tyto slovesné tvary jsou v rámci učebnic pro základní školy určovány jako tvary, které

vyjadřují budoucí čas. Ve výkladech je tak zřetelný sémantický přístup, ačkoliv ostatní morfologické kategorie jsou určovány z hlediska formy. Tento nejednotný přístup je navíc problematizován i nejasnými formulacemi jako např. „svým přítomným tvarem vyjadřují čas budoucí“ (Český jazyk 5, s. 15). Taková poučka může vést k nesrozumitelnosti a ke špatnému osvojení určování kategorie času. Bez ohledu na sémantický přístup u prezentních tvarů dokonavých sloves, může obtíže způsobovat i samotné pojmosloví, neboť „přítomný tvar nemůže znamenat nic jiného než tvar přítomného času“ (Adam 2020, s. 119). Příznačné je také ztotožňování pojmů *slovesný čas* a *čas děje*, tj. doba myšleného děje, proto je většina formulací týkající se problematiky prezentních tvarů dokonavých sloves nesrozumitelná. „Je tedy třeba rozlišovat čas slovesného tvaru a čas (dobu) děje pojmenovaného slovesem,“ jak uvádí již K. Svoboda (1977, s. 119). Do celé problematiky vstupuje také otázka slovesného vidu, který je pro pochopení jazykového jevu klíčový. Výklad slovesného vidu však nalezneme až v učebnici pro 8. ročník. V žádné z učebnic pro základní školy navíc nenajdeme informaci o způsobu vyjadřování budoucího děje pomocí předpon *po-* (*pů-*) u tvarů určité skupiny sloves pohybu.

Nejkomplikovanější situace pak nastává v učebnici pro 8. ročník ve výkladu slovesného vidu. Na základě poučky ve výkladu se totiž zdá, že u prezentních tvarů dokonavých sloves referující k budoucnosti mají žáci určovat čas přítomný, viz: „slovesa dokonavá nemohou vyjádřit přítomný děj, jejich tvary přítomného času označují děj budoucí“ (Český jazyk 8, s. 29). Vyplývá z toho tedy, že v učebnici pro 6. ročník jsou na základě výkladu dotyčné slovesné tvary určovány jako čas budoucí, zatímco v učebnici pro 8. ročník jako čas přítomný? Odpověď na tuto otázku komplikuje, pod poučkou umístěná, tabulka s konkrétními příklady (dokonavého slovesa *chápat* a nedokonavého *pochopit*), která však s poučkou nekoresponduje (slovesný tvar *pochopí* je v tabulce zařazen k budoucímu času). Jak je to s prezentními tvary dokonavých sloves, které vyjadřují budoucí děj, neobjasňuje ani učebnice pro střední školy, kde se můžeme ve výkladovém textu dozvědět, že „tvary budoucího času“ se vyjadřují „přítomným tvarem sloves dokonavých“. Je tedy na základě této formulace slovesný tvar *přečtu* budoucího času, nebo přítomného času? Odpověď sice nalézáme ve vysvětlivce, která doporučuje tvar *přečtu* určovat jako tvar přítomného času dokonavého slovesa

vyjadřující budoucí čas, formulace však opět naráží na problematiku ztotožňování slovesného času s časem děje.

Jiné problémy mohou také nastat v případě, kdy tvary přítomného času dokonavých sloves k žádnému budoucímu ději nereferují. „Stávající školní pojetí přítomných tvarů dokonavých sloves vede k absurdním důsledkům u tak běžných vět, jako je [...] *Vždy když ke mně Šimon přijde, hrajeme stolní hry*, kde tvar přijde není budoucí ani sémanticky“ (Adam 2020, s. 120). Jiný příklad uvádí Čechová – Styblík (1998, s. 123): *Zručná písárka napíše sto slov za minutu*, kde tvar přítomného času taktéž nevyjadřuje budoucí děj. O těchto typech se však učebnice nezmiňují vůbec. Citovaní autoři jednoznačně doporučují určovat tyto slovesné tvary jako tvary přítomného času.

V souvislosti s problematičným uchopením kategorie slovesného času, který se kříží s kategorií slovesného vidu, jsem se dotkla také **problému pořadí určování slovesných kategorií**, resp. s pořadím jejich výkladu v učebnicích. V učebnicích pro základní školy nakladatelství Fraus se kategorie slovesného času (3. ročník) vykládá dříve než kategorie slovesného způsobu (4. ročník), i přes skutečnosti, že se čas váže pouze na indikativ. Neosvojení si tohoto základního poučení může činit obtíže. Učebnice pro 3. ročník se tak například musí velmi opatrně vypořádat s připojenými cvičeními, ve kterých by se neměly objevovat slovesné tvary způsobu rozkazovacího nebo podmiňovacího. Čechová – Styblík (1998, s. 122) upozorňují na určování těchto dvou kategorií v pořadí způsob, čas v souladu s tím, že kategorie času se chápe jako podkategorie způsobu, protože se neprojevuje u všech slovesných tvarů. R. Adam (2020, s. 119) taktéž zdůrazňuje, že je potřeba, „aby si žáci navykli při morfologickém rozboru určovat způsob dříve než čas“. Avšak i v učebnici pro 5. ročník, která počítá se znalostí způsobu i času, je uvedeno pořadí opačné.

Ještě větší potíže může v souvislosti s pořadím výkladu slovesných kategorií způsobovat neznalost kategorie slovesného vidu při osvojování si kategorie slovesného času, kdy rozmezí mezi výklady překračuje více než jeden díl učebnice. Jak jsem již zmiňovala, výklad slovesného času se v různé míře nachází ve všech učebnicích ZŠ od 3. ročníku, avšak slovesný vid je vyložen až v učebnici pro 8. ročník. Vracíme se tedy zpět k problémům s pojetím přítomných tvarů dokonavých sloves, v rámci nichž je třeba s chápáním slovesného vidu počítat,

neboť právě vid umožňuje v kombinaci s tvary časů vyjadřovat různý průběh děje. Výkladové texty v učebnicích do 7. dílu (včetně) se s tím vyrovnávají tak, že pojem *dokonavé sloveso* vůbec nezmiňují, v textech se pak objevují formulace typu *některá slovesa přítomného tvaru* (ČJ 5, s. 15) nebo *jednoduché tvary přítomného času* (ČJ 6, s. 61). R. Adam (2020, s. 120) upozorňuje, že vidové dvojice se žákům pletou do srovnávání slovesných tvarů s tvary ostatních časů, proto je podle něj „potřeba zabývat se při morfologickém rozboru časem a videm najednou“. Na kolik lze vznést tento požadavek již na základní škole, je otázkou, bylo by potřeba v tomto směru provést výzkumu zaměřený na učební schopnosti žáků, což platí pro všechny výše i níže uvedené závěry. Učebnice pro střední školy doporučené pořadí výkladu slovesných kategorií dodržují.

Výrazný nedostatek ve výkladech slovesných kategorií v učebnicích českého jazyka nakladatelství Fraus lze spatřovat v **neuspokojivém zdůrazňování skutečnosti, že kategorie času je vázána na indikativ**. Tento nedostatek pak v některých případech může vést k nepřesnému až nesprávnému výkladu ostatních hodnot kategorie způsobu. Například v učebnici pro 4. ročník, kde se se slovesným způsobem již pracuje, tuto informaci nenajdeme explicitně uvedenou. Vyplynout by tento fakt mohl snad jen z výkladu rozkazovacího způsobu, kde je sděleno, že u tvarů rozkazovacího způsobu čas neurčujeme. Vzhledem k tomu, že v následujícím výkladovém textu o podmiňovacím způsobu nenajdeme žádné podobné upozornění o neurčování času, mohl by z výkladu vyplývat pravý opak.

Podle R. Adama (2020, s. 119) je potřeba si tento poznatek osvojit pamětně, je proto důležité, aby ve výkladech byla tato informace obsažena. V učebnicích pro střední školy je již situace o něco lepší: poučení, že se čas neurčuje u rozkazovacího ani u podmiňovacího způsobu, je součástí výkladu o kategorii slovesného času. Myslím si ale, že by bylo vhodné tento poznatek zdůraznit již v rámci charakteristiky oznamovacího způsobu.

Pokud mají výkladové texty sloužit jako shrnutí, vyvození učiva či poučení o dané jazykové oblasti, měly by obsáhnout základní vymezení daného jevu. Pro osvojení slovesných morfologických kategorií a jejich určování to platí také, neboť vyučování této oblasti nemá vést jen k „slepému“ určování hodnot daných slovesných tvarů. Chápání a poznávání slovesných kategorií má především rozvíjet

myšlení žáků, jejich jazykový cit a zprostředkovaně užívání jazykových jevů v praxi (Čechová – Styblík 1998, s. 121). Je jistě žádoucí, aby toho docílovala i samotná učebnice českého jazyka. Během analýzy se ukázalo, že v učebnicích pro základní školy nakladatelství Fraus **chybí vymezení samotné podstaty slovesných kategorií**.

Přesněji to znamená, že jednotlivé slovesné kategorie jsou vymezeny pouhým výčtem svých hodnot, srovnajme například výklad slovesného způsobu: „tvary sloves můžeme zařadit do tří skupin podle slovesného způsobu“ (Český jazyk 4, s. 86); nebo výklad slovesného času: „sloveso svými určitými tvary vyjadřuje trojí čas“ (Český jazyk 6, s. 61); výklad slovesného rodu je představen pouze pojmy *rod činný* a *rod trpný* s informací, kdo stojí v pozici podmětu. Ani charakteristika jednotlivých hodnot slovesných kategorií není samozřejmostí, výjimku představují jen hodnoty kategorie způsobu, blíže je vymezena také jedna hodnota kategorie času, budoucí čas. Většina hodnot je vymezena konkrétními příklady, např. „čas přítomný (plavu, píšeme, myjí se)“ (Český jazyk 4, s. 35). Nevymezování slovesných kategorií a jejich hodnot způsobuje nesrozumitelnost a nepřesnost jednotlivých výkladů a v nich obsažených pouček, bez bližší charakteristiky mohou být navíc i zavádějící. Chybějící vymezení podstaty slovesných kategorií neplatí pro učebnice pro střední školy.

Výše jsem zmínila, že výjimku v důkladnějším vysvětlení jednotlivých hodnot slovesných kategorií v učebnicích pro základní školy představují hodnoty slovesného způsobu. Jejich vymezení v učebnici pro 4. ročník ZŠ je však nepřesné a **může vést k interferencím**⁵⁰. U vysvětlení, co slovesné tvary v jednotlivých hodnotách slovesného způsobu vyjadřují, můžeme vysledovat tendence k přílišnému zjednodušení; je zde tedy zřejmý jasný ohled na žákovské kognitivní schopnosti. Samotné definice jsou svým zjednodušením nepřesné a v případě oznamovacího způsobu bychom mohli definici hodnotit až jako nesprávnou. Vysvětlení, že „tvary způsobu oznamovacího oznamují nějakou činnost“ (Český jazyk 4, s. 86) nevystihuje podstatu oznamovacího způsobu. Pokud přijmeme jistý záměr vymežit oznamovací způsob tak, aby formulační a obsahovou přiměřeností odpovídal žákům, stále tu zůstává problém se zaměřováním s druhy vět podle

⁵⁰ Interference je vzájemné prolínání různých jazykových jevů. Toto prolínání je zde chápáno v rámci obsahu výuky českého jazyka.

tzv. postoje mluvčího, jak dokládají výzkumy M. Čechové (1981) a R. Adama (2019). Věta oznamovací je v předcházejícím dílu učebnice pro 2. ročník ZŠ vymezena téměř stejně: „větou oznamovací něco oznamujeme“ (Český jazyk 2, s. 23). Podobně je to také u charakteristik rozkazovacího a podmínovacího způsobu. Lze tvrdit, že k interferenci nedochází jen na základě terminologie (oznamovací způsob – oznamovací věta, rozkazovací způsob – rozkazovací věta), ale i na základě nejednoznačného vymezení těchto hodnot. Ačkoliv se u poučky určené žákům základních škol „připouští nižší míra přesnosti i úplnosti, i ona však musí respektovat požadavek relativní úplnosti a přesnosti; nemůže být v rozporu s vědeckou definicí“ (Čechová – Styblík 1998, s. 47). Jiná situace je ve výkladovém textu v učebnici pro střední školy, kde jsou hodnoty slovesného způsobu vyloženy odborně přesně a správně, na záměnu s druhý věty je navíc upozorněno.

Rozporné pojetí kategorie slovesného času, problematické pořadí výkladu slovesných kategorií, jejich chybějící vymezení, nedostatečné zdůrazňování vázanosti času na indikativ, vymezení hodnot slovesného způsobu vedoucí k interferencím – to jsou některé výrazné problémy, které vyplývají z podrobné analýzy výkladových textů v učebnicích českého jazyka pro základní a střední školy nakladatelství Fraus; jsou víceméně výsledkem té části analýzy, která sledovala odpovědi na otázky vytyčené v rámci prvního kritéria – oborové správnosti. Protože je ale zkoumána transformace didaktická, tedy proces založený na dvojdimenzionalitě, některé aspekty těchto závěrů vycházejí z druhého sledovaného kritéria – didaktického ztvárnění. V rámci tohoto kritéria jsem se již vyjádřila k **nepřesným a zavádějícím formulacím**, které jsou často příliš **zjednodušovány** na úkor srozumitelnosti. Je nutné ještě jednou zdůraznit, že jsou tu značné rozdíly mezi učebnicemi pro základní školy a pro střední školy.

Mezi další zpozorovaný rys výkladů kategorií sloves napříč učebnicemi patří také **nerovnoměrný rozsah charakteristik věnovaný jednotlivým slovesným kategoriím**. Důkladnější charakteristiky v učebnicích pro základní školy nalezneme jen ve výkladech slovesného způsobu, zvláště způsobu podmínovacího. V učebnici pro střední školy je výrazně informačně ochuzena kategorie slovesného rodu. S tím souvisí i **nesystematičnost opakování** v učebnicích pro základní školy. Nejčastěji se opakuje způsob podmínovací, zvláště pomocí demonstrace jevu na konkrétním slovesném paradigmatu. V učebnicích

pro základní školy se také objevují téměř výhradně **příklady slovesných tvarů bez kontextového zapojení ve větách**, což může opět vést k některým potížím při určování kategorií. Nakonec bych zmínila ještě **opakování obsahu** výkladových textů, zvláště používání totožných příkladů i opakování stejných formulací. V učebnicích tak není do značné míry využita adaptabilita, tj. schopnost dalšího „doplňování a zpřesňování, aniž by bylo nutno popírat, negovat“ (Čechová – Styblík 1998, s. 47) výkladové obsahy.

Závěr

Ve své diplomové práci se věnuji obsahové analýze výkladových textů v učebnicích českého jazyka, a to konkrétně jedné navazující řady pro základní a střední školy od nakladatelství Fraus. Předmětem mého zájmu je jazyková oblast slovesných morfologických kategorií a způsob jejich didaktické transformace s ohledem na oborovou správnost obsahu.

V první kapitole diplomové práce jsou shrnuty některé obecné poznatky o dosavadním pedagogickém výzkumu učebnic. V kapitole se soustřeďuji zejména na oblasti výzkumu týkající se věcného obsahu a převodu učiva. Podrobněji jsou vyloženy některé pojmy, s nimiž nebo na jejichž pozadí je nutno při výzkumu obsahu učebnice pracovat. Pro teoretický základ jsou využity modely a schémata didaktických transformací, na jejichž principu je zkoumán proces, který směřuje k té složce transformace, která zohledňuje obsahy vědního oboru. To nejlépe vystihuje pojem *ontodidaktická transformace*, tj. převedení oborových obsahů do obsahů kurikulárních. Obsahy výkladových textů zvolené oblasti jsou pojímány jako *oborově didaktické fakty*, u nichž se ověřuje správnost jejich didaktického interpretování. Ověřování správnosti probíhá v opoře o výklad slovesných morfologických kategorií v základních odborných mluvnicích a příručkách české jazykovědy a v opoře o didaktické práce, které se vyučování slovesným kategoriím věnují; výklad je zpracován v kapitole druhé. Třetí kapitola představuje vlastní obsahovou analýzu učebnic, v jejím úvodu je důkladněji představen předmět a cíl výzkumu, popsána je také konkrétní podoba metody obsahové analýzy. Ta je provedena formou hodnotícího komentáře, ve kterém se snažím souhrnně postihnout odpovědi na otázky vymezené v rámci dvou stanovených kritérií. Prvním kritériem je oborová správnost předloženého obsahu a druhým kritériem je didaktické ztvárnění tohoto obsahu. Na základě těchto kritérií je možné odhalovat proces transformace a dosáhnout stanoveného cíle, tj. ověřit správnost didaktického interpretování oborových faktů.

Z dílčích analýz výkladových textů učebnic českého jazyka pro základní a střední školy nakladatelství Fraus jsou v oblasti slovesných morfologických kategorií v kapitole čtvrté vyvozeny konkrétní závěry, pozornost je věnovaná zvláště nedostatkům analyzovaných učebnic. Mezi ně patří zejména rozporné pojetí kategorie slovesného času, problematické pořadí výkladu slovesných kategorií,

jejich chybějící vymezení, nedostatečné zdůrazňování vázanosti času na indikativ a vymezení hodnot slovesného způsobu vedoucí k interferencím, dále také nepřesné a zavádějící formulace, přílišné zjednodušování, nerovnoměrný rozsah charakteristik věnovaný jednotlivým kategoriím, nesystematičnost opakování, uvádění příkladů slovesných tvarů bez kontextového zapojení ve větách a opakování obsahu výkladových textů. Značné rozdíly jsou ovšem mezi učebnicemi pro základní školy a pro střední školy.

Není možné jednoznačně odpovědět na otázku, zda učebnice českého jazyka pro základní a střední školy nakladatelství Fraus v oblasti slovesných morfologických kategorií splňují kritérium oborové správnosti. Nelze tvrdit, že by v učebnicích docházelo k nějaké „absolutní nepravdě“, která by byla v naprostém rozporu s vědním obsahem. Docházím-li ve výsledcích analýzy k závěru, že učebnice ve zkoumané oblasti nesplňují kritérium oborové správnosti bezvýhradně, je nutné mít na paměti, že k tomu dochází zřejmě a vždy na základě snahy o didaktické uchopení dané problematiky. Protože je didaktická transformace proces dvojdimenzionální, bylo by do budoucna užitečné a žádoucí soustředit výzkum i směrem k druhému pólu tohoto procesu, na kognitivní a učební schopnosti žáků. Jen tak lze zcela jednoznačně potvrdit či vyvrátit závěry předložené v této diplomové práci.

Jednou z motivací k výzkumu didaktické transformace v učebnicích českého jazyka právě z hlediska oborové správnosti bylo to, že je podmínce oborové správnosti věnovaná v pedagogickém výzkumu jen malá pozornost. To je možná způsobeno tím, že se tento požadavek jeví jako samozřejmost, jako něco, na co se můžeme v učebnici spolehnout; zvláště v těch, které mají doložku MŠMT. Zdá se však, že nesprávné, nepřesné nebo zjednodušené výklady mohou způsobovat žákům při porozumění obtíže, a naopak jejich vyložení správné, přesné (a možná i takové, které je myšlenkově náročnější) může danou jazykovou oblast žákům zpřístupnit a osvojit si ji mnohem lépe. To je ale téma, které přesahuje předmět a cíl této práce, nicméně je nutné na něj upozornit. Jsem si vědoma, že učebnice slouží v převážných případech jako doprovodný či doplňkový materiál v celém procesu vyučování, který na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání probíhá v České republice zejména v prostředí instituce – školy. Je tak samozřejmé, že hlavním aktérem v procesu didaktické transformace v praxi není učebnice, ale vyučující. Nevylučuje to však skutečnost, že by učebnice měly zajistit

co nejefektivnější a nejkvalitnější obsah. A navíc, jak ukázala situace s uzavřením škol v roce 2020, mohou učebnice vstupovat do pozic ještě významnějších. Učebnice by měly proto ve svých výkladových částech nabídnout žákovi pečlivě vybrané, ověřené a vhodně didakticky ztvárněné obsahy, které jsou založeny na odborných poznatcích vědního oboru.

Seznam použité literatury

ADAM, Robert. Postup při morfologickém rozboru slovesných tvarů. *Český jazyk a literatura*, 2019–2020, roč. 70, č. 3, s. 116–122.

ADAM, Robert. *Příručka k morfologii češtiny: výklad a cvičení s řešeními*. Praha: Karolinum, 2019.

ADAM, Robert. Určování morfologických kategorií sloves: sonda do praktik začínajících studentů bohemistiky. *Didaktické studie*, 2019, roč. 11, č. 1, s. 56–80.

BACHMANOVÁ, Jarmila, BALHAR, Jan, BLATNÁ, Renata (ed.). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

CVRČEK, Václav (ed.). *Mluvnice současné češtiny I. Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2015.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

ČECHOVÁ, Marie, DOKULIL, Miloš, HLAVSA, Zdeněk, HRBÁČEK, Josef a HRUŠKOVÁ, Zdeňka (ed.). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011.

ČECHOVÁ, Marie. Mluvnické kategorie sloves v chápání středoškoláků. *Český jazyk a literatura* 32, 1981–1982, s. 20–30.

GREGER, David. Přehled výzkumu učebnic v zahraničí. In Maňák, Josef a Klapko, Dušan, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.

JANÍK, Tomáš a KNECHT, Petr. Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In Knecht, Petr a Janík, Tomáš a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009.

JANÍK, Tomáš. Co rozumět termínem pedagogical content knowledge? In Janík, Tomáš. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007a.

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009.

JANÍK, Tomáš. Pedagogical content knowledge v kurikulárním a oborově didaktickém výzkumu. In Janík, Tomáš. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007b.

JELEMENSKÁ, Patrícia, SANDER, Elke a KATTMANN, Ulrich. Model didaktickej rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 190–201.

JELEMENSKÁ, Patrícia. Model didaktické rekonstrukce z metodologického pohledu. In Janíková, Marcela a Vlčková, Kateřina a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979.

KARLÍK, Petr, NEKULA, M. a RUSÍNOVÁ, Z. (ed.). *Průruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997.

KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana (ed.). *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Dostupné z: www.czechency.org

KATTMANN, Ulrich. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In Janík, Tomáš (ed.). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009.

KNECHT, Petr a JANÍK, Tomáš. Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In Knecht, Petr a Janík, Tomáš (ed.). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

KOMÁREK, Miroslav, KOŘENSKÝ, Jan, PETR, Jan a VESELKOVÁ, Jarmila (ed.). *Mluvnice češtiny 2. Tvarosloví*. Praha: Academia, 1986.

MAŇÁK, Josef. Učebnice jako kurikulární projekt. In Maňák Josef a Knecht, Petr (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno: 2007.

MARTINKOVÁ, Věra. Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe). In Maňák Josef a Knecht, Petr (ed.). *Hodnocení učebnic*. Brno: 2007.

MIKK, Jaan. *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.

PRŮCHA, Jan. Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In Knecht, Petr a Janík, Tomáš (ed.). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.

PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In Maňák, Josef a Klapko, Dušan (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. [cit. 15. 4. 2020] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 15. 4. 2020] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Role učebnic v primárním a sekundárním vzdělávání a role státu při jejich financování od roku 2020+ [online]. [cit. 24. 4. 2020] Dostupné z: https://www.fraus.cz/file/edee/dokumenty-ke-stazeni/pref/role_ucebnic_2020.pdf

SIKOROVÁ, Zuzana. Role a užívání učebnic jako výzkumný problém. In Knecht, Petr a Janík, Tomáš a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.

SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. Fakty a fenomény v průniku didaktické teorie, výzkumu a praxe vzdělávání. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 263–274.

SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–353.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Karolinum, 1997.

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic [online]. [cit. 6. 4. 2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

STYBLÍK, Vlastimil. K určování času u slovesných tvarů. *Český jazyk a literatura*, 1974–1975, roč. 25, s. 322.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977.

ŠTÍCHA, František (ed.). *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013.

ŠTÍCHA, František. K užívání opisného pasíva v současné češtině. *Naše řeč*, roč. 73, č. 2, 1990, s. 63–73.

Analyzované učebnice

KOSOVÁ J. a BABUŠOVÁ G. *Český jazyk 4. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2010.

KOSOVÁ J. a ŘEHÁČKOVÁ A. *Český jazyk 2. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2008.

KOSOVÁ J., BABUŠOVÁ G., RYKROVÁ L. a VOKŠICKÁ J. *Český jazyk 5. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2011.

KOSOVÁ J., BABUŠOVÁ J. a ŘEHÁČKOVÁ A. *Český jazyk 3. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009.

KRAUSOVÁ Z., PAŠKOVÁ M., CHÝLOVÁ H., RŮŽIČKA, P. a PROŠEK M. *Český jazyk 8. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2014.

KRAUSOVÁ Z., PAŠKOVÁ M., VAŇKOVÁ J., RŮŽIČKA P., CHÝLOVÁ H. a PROŠEK M. *Český jazyk 9. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2015.

KRAUSOVÁ Z., TERŠOVÁ R., CHÝLOVÁ H., PROŠEK M. a MÁLKOVÁ J. *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2012.

KRAUSOVÁ Z., TERŠOVÁ R., CHÝLOVÁ H., RŮŽIČKA, P. a PROŠEK M. *Český jazyk 7. Učebnice pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2013.

MARTINEC I., HOFFMANNOVÁ J., JEŽKOVÁ J., TUŠKOVÁ M. J., VAŇKOVÁ J. a ZIMOVÁ L. *Český jazyk. Učebnice pro střední odborné školy a střední odborná učiliště*. Plzeň: Fraus, 2013.

MARTINEC I., TUŠKOVÁ J., ZIMOVÁ L. *Mluvnice. Učebnice pro českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2009.

Internetové zdroje

www.csicr.cz

www.czechency.org

www.fraus.cz

www.ivsv.ped.muni.cz

www.leeshulman.net

www.msmt.cz

www.nuv.cz/rvp

Přílohy

Mluvnické kategorie sloves

I Napište všechno, co víte, o kategoriích slovesné osoby a čísla. Svůj text pak porovnejte s textem v učebnici. Co jste se dozvěděli nového?

Kolik gramatických osob má např. angličtina, němčina, ruština?

Slovesná osoba

Čeština má **tři gramatické osoby** v čísle jednotném i množném. Pojmenovávají se jimi účastníci komunikace: **1. osoba**: mluvčí nebo pisatel; **2. osoba**: adresát; **3. osoba**: nezúčastněná osoba, zvíře, předmět, o nichž se mluví. Některá slovesa mají jen tvary 3. osoby, např. *prší*, *blyská se* (přírodní dění), *bolí mě v krku* (tělesné stavy), označují se jako **slovesa neosobní**. Jednotlivé osoby se vyjadřují koncovkami slovesných tvarů: *čtu, čteš, čte, ...*

Kategorií osoby mají jen slovesné tvary určité.



Slovesné číslo

Kategorie čísla je spjata s kategorií osoby, vyjadřuje se také souborem slovesných koncovek. Rozlišujeme **číslo jednotné** a **množné**. Slovesné číslo však není samostatnou kategorií, **shoduje se s mluvnickým číslem řídícího jména**, kterým je vyjádřen nositel děje (*strom vyrostl* – *stromy vyrostly*).

Mluvnické číslo mají tvary určité, z neurčitých tvarů je vyjadřují tvary **přičestí minulého** i **trpného** a tvary **přechodníků**.

Připomeňte si latinské termíny pro označení čísla jednotného a množného.

Posuny ve slovesné osobě a v čísle

V řeči se mohou někdy tvary osob a čísel zaměňovat.

Chceme-li význam **1. osoby zeslabit**, uijíme místo 1. osoby j. č. 3. osobu j. č. (*Nadřu se tady jako kůň*. – *Člověk se tady nadře jako kůň*). V odborném stylu užíváme k zeslabení významu 1. osoby tzv. **autorský plurál**, kdy 1. os. j. č. nahradíme 1. os. mn. č. (*V příspěvku se zabývám problematikou...* – *V příspěvku se zabýváme problematikou...*). Naopak k **zesílení významu 1. os. j. č.** dochází u tzv. **plurálu majestátního**, který užívali panovníci (*My, z Boží milosti král, prohlašujeme...*).

Při zdvořilém oslovení – **vykání** – se k oslovení jednoho adresáta užije tvar 2. os. mn. č. (*Jak se máte, paní Dvořáková?*).

V dnešní komunikaci se již neobjevuje **onkání** nebo **onikání**. Při onkání, které bývalo vyhrazeno pro oslovení dětí nebo podřízených, se tvar 3. os. j. č. užil místo tvaru 2. os. j. č. (*Aničko, vzala si to*). Onikání sloužilo naopak pro oslovení osoby, které se vyjadřovala úcta (*Jsou tak moc laskav, pane rado, ...*).

K záměně čísla i osoby dochází někdy u **expresivního vyjádření** (*Už jsme se vyspínali?* místo *Už ses vyspínal?*).

Onikání bylo donedávna živé v dialektech: Náš staříček říkali, že bude přšet.

Příloha 1: Výkladový text č. 1 z *Mluvnice*, Fraus, 2009, s. 71–71.

Slovesný způsob

Slovesným způsobem se vyjadřuje vztah děje ke skutečnosti, tzn. děj se hodnotí z hlediska reálnosti, nutnosti nebo možnosti. Rozlišujeme tak způsob oznamovací, rozkazovací a podmínovací.

Oznamovací způsob (indikativ) vyjadřuje **děj reálný** (*budu cvičit, cvičím, cvičila jsem*). Je to prostředek základní, neutrální.

Někdy jím můžeme vyjádřit rozkaz (*Sedíš! Ať to neshodíš*) nebo přání (*Kéž už odjede.*).

Rozkazovací způsob (imperativ) vyjadřuje **apel**. Může to být rozkaz (*Utíkej!*), zákaz (*Neber to!*), pokyn (*Zde podtrhněte.*), prosba (*Podej mi klíče.*).

V češtině existují **tvary rozkazovacího způsobu** jen pro 2. os. j. č. a 1. a 2. os. mn. č. (*utíkej, utíkejme, utíkejte*). Pro 3. osobu lze užít jen tzv. opisný imperativ (*Ať nemluví.*).

Rozkaz můžeme vyjádřit také infinitivem s příslušnou intonací (*Sedět a psát!*), tvary oznamovacího způsobu (*MLČÍŠ!*), citoslovcem (*Pst!*), jménem (*Ticho!*).



Je třeba rozlišovat slovesný způsob (podle tvaru slovesa) a druh věty: oznamovací, tázací, rozkazovací, přací, zvolací.

Příloha 2: Výkladový text č. 2 z *Mluvnice*, Fraus, 2009, s. 72.

Slovesný čas

1 Čtete pozorně text s pomocí značek, které umístíte po stranách textu:

- ✓ – u informací, které už znáte a rozumíte jim,
- ? – u informací, jimž nerozumíte, nebo byste se rádi dozvěděli další informace,
- × – u informací, které jsou v rozporu s tím, co jste věděli, mysleli si.

Slovesný čas je kategorie podřízená kategorii slovesného způsobu. Čas se totiž neprojevuje u všech určitých tvarů – neurčujeme jej u rozkazovacího a podmiňovacího způsobu. Sloveso v oznamovacím způsobu může v češtině vyjádřit tři základní časy: **přítomný** (přezens), **minulý** (préteritum), **budoucí** (futurum).



Slovesa nedokonavá vyjadřují všechny tři časy (Čtu, četla jsem, budu číst). Slovesa dokonavá jen čas minulý (přečetla jsem) a budoucí (přečtu). Tvar přečtu (Zítra přečtu poslední kapitolu.) bychom měli uvažovat jako tvar přítomného času dokonavého slovesa vyjadřující budoucí čas.



Čas hodnotíme z hlediska okamžiku promluvy – děj probíhající v okamžiku promluvy je **přítomný**, děj uskutečněný před okamžikem promluvy je **minulý** a děj následující po okamžiku promluvy je **budoucí**.

Tvary přítomného času jsou **jednoduché**, minulého **složené**. Tvary budoucího času se vyjadřují třemi způsoby – opisným futurem u sloves nedokonavých (*bude čekat*), přítomným tvarem sloves dokonavých (*nakreslil*), pomocí předpony *po-* u sloves pohybu a změny stavu (*poletí, pokvete*); viz tvary jednoduché a složené.

Posuny v užívání časových forem se týkají záměny minulého času za přítomný. Při vyprávění se děje proběhlé v minulosti vyjadřují tvary přítomnými (vypravěč chce aktualizovat minulé děje, docílit napjatosti děje apod.): *Císař Karel IV. dává stavět Karlův most. nebo Včera jsem šla městem, a co nevidím, Michal sedí na lavičce na náměstí a objímá se s Pavlou.* Jde o tzv. **prézens historický**.

V češtině existují také **časy relativní**: **předčasný**, **současný**, **následný**. Vyjadřují se často v rámci větných struktur. Za základní považujeme děj vyjádřený hlavní větou, děj vyjádřený vedlejší větou je vzhledem k ději věty hlavní relativní, např. *Slyšel jsem (základní děj), že udělal zkoušku* (děj předčasný, proběhl před základním dějem).



Dalšími prostředky k vyjádření relativních časů jsou **časová příslovce**, **předložková spojení** s časovým významem a **časové spojky**: *Nejdříve jsem uklidila, potom jsem šla do kina. Po skončení úklidu jsem šla do kina. Když jsem uklidila, šla jsem do kina.*

Relativní časy můžeme vyjádřit i pomocí **přechodníků**: současnost přechodníkem přítomným (*Dívá se na televizi, četl si noviny.*), předčasnost přechodníkem minulým (*Napsal dopis, šel spát.*). Jedná se ale o prostředek knižní.

Příloha 3: Výkladový text č. 3 z *Mluvnice*, Fraus, 2009, s. 74–75.

Slovesný vid

- 1 a) Ještě před čtením textu zapíšte do tabulky, co už víte o slovesném vidu a co byste chtěli vědět:

Vím	Chci vědět
Dorazvěděl/a jsem se	



Slovesa dokonavá nemohou vyjádřit aktuální přítomný čas. Přítomné tvary těchto sloves vyjadřují čas budoucí (zazpívá, napíše).



Jako pomůcka při utváření vidu může sloužit tvar budoucího času. Zopakujte si (viz tvary jednoduché a složené), jakými tvary tvoří budoucí čas slovesa dokonavá a nedokonavá.

Slovesný vid vyjadřuje významovou složku slovesného děje. Na základě slovesného vidu dělíme slovesa na **dokonavá** a **nedokonavá**, která se od sebe liší vztahem k ukončenosti děje.

Slovesa dokonavá (perfektivní) vyjadřují, že děj **buď byl ukončen** (*přečetla jsem dopis*), nebo **bude ukončen** (*přečtu dopis*).

Slovesa nedokonavá (imperfektivní) se k faktu ukončení děje nevyjadřují, a to ve všech časech: v minulosti (*četla jsem dopis*), přítomnosti (*čtu dopis*) i v budoucnosti (*budu číst dopis*). Lze také říci, že vyjadřují děj jako **neohraňčený, prostě probíhající**.

Nedokonavé sloveso je z hlediska vidu **nepříznakové**, může ho být užito i místo slovesa dokonavého (*Jana už šla domů = odešla*).

Slovesa párová jsou taková, která **tvoří dvojice lišící se jen videm**, např. *řít – říkat, psát – napsat*. Základním tvarem je u většiny sloves forma nedokonavá.

Vidové dvojice tvoří:

- a) **Slovesa dokonavá z nedokonavých – předponou** (*počítat – vypočítat*).

V češtině je jen málo předpon, které **mění pouze vid slovesa** (prostě vidové předpony): *o-, vy-, na-, po-, u-, z-, ze-*. Někdy i ony mají ještě další funkce (*psát – opsat*) a vidovou dvojici netvoří. Většina českých předpon mění tedy kromě vidu i význam slovesa. Aby byla slova ve dvojicích utvořených předponou považována za vidové protiklady, nesmějí být významově příliš vzdálena.

- b) **Slovesa nedokonavá z dokonavých – změnou kmenotvorné nebo slovotvorné přípony** (*říci – říkat, koupit – kupovat, dát – dávat*).

- c) V některých případech je ze **slovesa nedokonavého** utvořeno **předponou sloveso dokonavé** a z něho pak zase **příponou sloveso nedokonavé** (*nést – přinést – přinášet*).

Slovesa nepárová vidové dvojice netvoří:

- a) **Slovesa obouvidá**

Vyjadřují jak **dokonavost**, tak **nedokonavost**, ovšem v konkrétním kontextu mají jeden vid, např. *věnovat, darovat, aktualizovat, citovat* (*Sportovci věnují mnoho času* – vid nedokonavý × *Knihu ti po jejím vydání věnuji* – vid dokonavý).

- b) **Slovesa pouze nedokonavá** (imperfektiva tantum)

Mají jen **tvar pro nedokonavý vid**. Jsou to slovesa způsobová: *mušet, moci, smět, mít, chtít, a stavová, např. být, spát, znát*.

- c) **Slovesa pouze dokonavá** (perfektiva tantum)

Mají jen **tvar pro dokonavý vid**, např. *nadchnout, přimět*. V češtině jsou ojedinělá.

Násobenost a násobenost

Slovesa násobená vyjadřují děj **probíhající/proběhlý jednou**, neopakovaně. Tuto schopnost mají slovesa dokonavá i nedokonavá (*jdu domů, rozběhl se, omládl*).

Slovesa násobená vyjadřují děj **probíhající opakovaně**. Násobená jsou převážně nedokonavá slovesa (*nosit, nosívat, říkat, říkávat, chodit, chodívat*). Násobený děj mohou vyjadřovat i některá dokonavá slovesa odvozená předponou obvykle od nedokonavých násobených sloves (*pootvíral všechna okna* = jedno po druhém).



Všimněte si užívání sloves různého vidu v rozkazovacím způsobu. V kladném rozkazu (příkazu) se užívají slovesa dokonavá (*Zavři okno! Půjč ji to!*), zatímco v záporném rozkazu (zákazu) slovesa nedokonavá (*Nezavírej okno! Nepůjčuj ji to!*). Tyto záporné rozkazy mají obvykle platnost delší dobu. Záporný rozkaz vyjádřený dokonavým slovesem se týká jen aktuální situace, může mít např. význam varování (*Nezavíj mi to okno!*).



Některé vidové dvojice jsou tvořeny od různých základů (*vzít – brát, složit – skládat*).

Příloha 4: Výkladový text č. 4 z *Mluvnice*, Fraus, 2009, s. 76–77.

Slovesný rod vyjadřuje vztah mezi původcem děje a podmětem věty. V činném rodě je původce děje podmětem věty (Knihu přeložil Jan Brázda.), v trpném rodě jím není, původce děje je z pozice podmětu odsunut (Kniha byla přeložena Janem Brázdou.).

Trpný rod se tvoří dvěma způsoby:

1. **Tvarem opisného pasiva** (příčestí trpné + tvary pomocného slovesa být): je přeložena, byla přeložena..., je zajat, byl zajat, ... Příčestí trpné je zakončeno na -n (-na, -no, -ní, -ny, -na), nebo na -t (-ta, -to, -ti, ty, -ta).

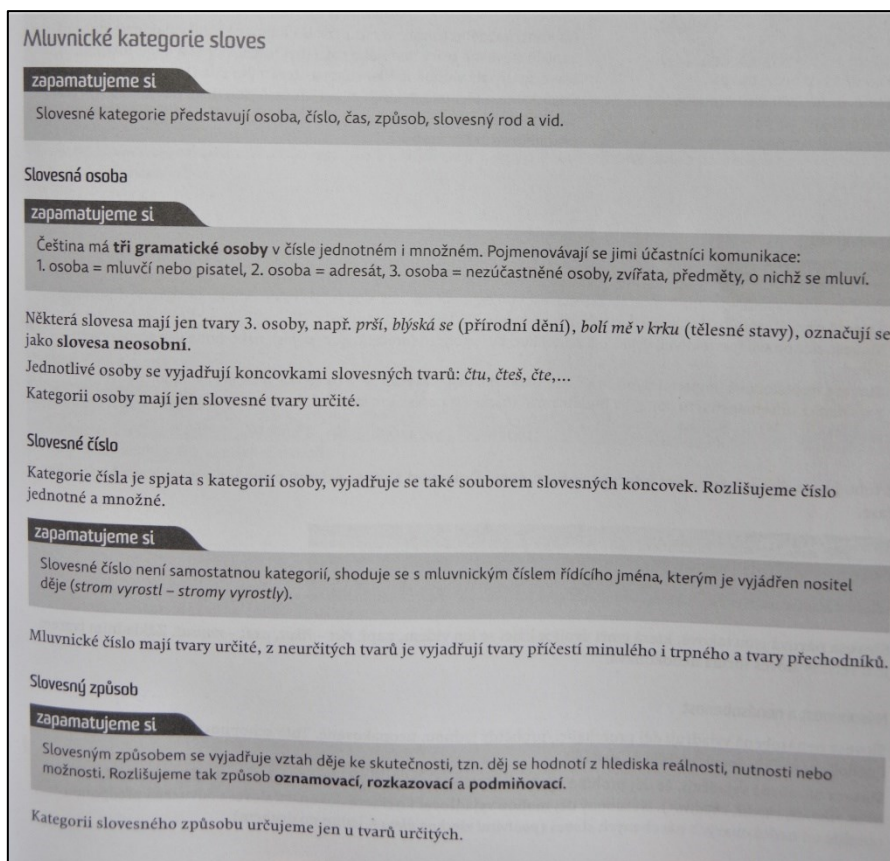
2. **Tvarem zvratného pasiva**: Sklidilo se hodně ovoce. Jeho užití je omezeno na 3. osobu.

Všechna slovesa v češtině však nemají schopnost vyjadřovat obojí rod, např. slovesa mít, chtít, moci, muset, smět, stát, sedět, běžet, růst, bát se, smát se mají jen rod činný.

Obojí rod mohou vyjadřovat slovesa **předmětová**, a to především přechodná (pojí se s předmětem ve 4. pádě): Deště zničily stromy. – Stromy byly zničeny deštěm. Martin prostudoval encyklopedii. – Encyklopedie byla prostudována. V pasivu mohou být i některá slovesa předmětová nepřechodná (mají předmět v jiném než 4. pádě): Vyhověli jsme žádosti. – Žádosti bylo vyhověno.

Obě formy pasiva (opisnou a zvratnou) nelze vždy libovolně zaměňovat. Zvratná forma pasiva se užívá spíše u sloves nedokonavých. Tyto tvary vyjadřují právě probíhající nebo opakující se děj: Hotel se otevírá. Pokusy se provádějí každý měsíc. V běžném vyjadřování dáváme přednost zvratnému pasivu, opisné tvary směřují ke knižnosti.

Příloha 5: Výkladový text č. 5 z *Mluvnice*, Fraus, 2009, s. 80.



Příloha 6: Výkladový text z *Český jazyk pro SOŠ a SOU*, Fraus, 2013, s. 125.

Slovesný čas

Dynamičnost jako vlastnost dějového příznaku substance (viz významová definice slovesa v kapitole 4.1), jehož vyjádřením je sloveso, se uskutečňuje jako čas slovesného děje.

zapamatujeme si

Sloveso v oznamovacím způsobu může v češtině vyjádřit **tři základní časy**: **přítomný** (prézens), **minulý** (préteritum), **budoucí** (futurum).

Čas hodnotíme z hlediska okamžiku promluvy – děj probíhající v okamžiku promluvy je přítomný, děj uskutečněný před okamžikem promluvy je minulý a děj následující po okamžiku promluvy je budoucí.

souvislosti

*Ti lidé věrni biechu
a své sbožie obecno jmiechu.
Komuž sě co nedostanieše,
ten u druha jako své vezmieše.
Jeden obyčej zlý jmějiechu,
že manželstva nedržiechu.*

Na konci každého tohoto verše z tzv. Dalimilovy kroniky najdeme dnes už zaniklé slovesné tvary minulého času (byl to tzv. *aorist* a *imperfektum*), které se užívaly v době vzniku tohoto literárního díla (14. stol.). Pozůstatkem těchto zaniklých minulých časů jsou dnes pouze zvláštní tvary slovesa být (*bych, bys, bychom, byste...*), které používáme při vytváření tvarů podmiňovacího způsobu.

Slovesný vid

zapamatujeme si

Slovesný vid vyjadřuje významovou složku slovesného děje. Na základě slovesného vidu dělíme slovesa na **dokonavá**, která se od sebe liší vztahem k ukončenosti děje.

Slovesa dokonavá (perfektivní) vyjadřují, že děj buď byl ukončen (*přečetla jsem dopis*), nebo bude ukončen (*přečtu dopis*).

Slovesa nedokonavá (imperfektivní) se k faktu ukončení děje nevyjadřují, a to ve všech časech: v minulosti (*četla jsem dopis*), přítomnosti (*čtu dopis*) i v budoucnosti (*budu číst dopis*). Lze také říci, že vyjadřují děj jako neohraňovaný, probíhající.

Z toho plyne, že se dokonavost vylučuje s přítomností. Dokonavá slovesa existují proto jen v minulém a budoucím čase.

vid \ čas	préteritum	prézens	futurum
dokonavý	přečetl jsem	–	přečtu
nedokonavý	četl jsem	čtu	budu číst

Slovesa párová jsou taková, která tvoří dvojice lišící se jen videm, např. *řict – říkat, psát – napsat*. Základním tvarem je u většiny sloves forma nedokonavá.

Násobenost a nenásobenost

Slovesa nenásobená vyjadřují děj probíhající/proběhlý jednou, neopakovaně. Tuto schopnost mají slovesa dokonavá i nedokonavá (*jdou domů, rozběhl se, omládl*).

Slovesa násobená vyjadřují, že děj probíhá opakovaně. Násobená jsou převážně nedokonavá slovesa (*nosit, nosívat, říkat, říkávat, chodit, chodívat*). Násobený děj mohou vyjadřovat i některá dokonavá slovesa odvozená předponou obvykle od nedokonavých násobených sloves (*pootvíral všechna okna* = jedno po druhém).


Slovesný rod

zapamatujeme si

Slovesný rod vyjadřuje vztah mezi původcem děje a podmětem věty. V činném rodě je původce děje podmětem věty (*Knihu přeložil Jan Brázda.*), v trpném rodě jím není, původce děje je z pozice podmětu odsunut (*Kniha byla přeložena Janem Brázdou.*).

Trpný rod se tvoří dvěma způsoby:

1. **tvarem opisného pasiva** (příčestí trpné + tvary pomocného slovesa *být*): *je přeložena, byla přeložena, je zajat, byl zajat,...* Příčestí trpné je zakončeno na -n (-na, -no, -ni, -ny, -na), nebo na -t (-ta, -to, -ti, -ty, -ta).
2. **tvarem zvratného pasiva**: *Sklidilo se hodně ovoce.* Jeho užití je omezeno na 3. osobu.



Příloha 8: Výkladový text z *Český jazyk pro SOŠ a SOU*, Fraus, 2013, s. 127.